تعلیم میں نفسیات کی اہمیت

ترقی اردو بورڈ کی کتاب

تعلیم میں نفسیات کی اہمیت

مصنّف

هربرٹ سورینسن

مترجم

ڈاکٹر سلامت اللہ

نیشنل بک ٹرسٹ، انڈیا

نئی دلّی

(1809) 1978

Accession number
64325
Date 25.5.78

پہلا اُردو اڈیشن

© اُردو : ترقی اُردو بورڈ، وزارتِ تعلیم اور سماجی بہبود حکومت ہند۔

قیمت : 41/75

Original Title: PSYCHOLOGY IN EDUCATION

تقسیم کار :
مکتبہ جامعہ لمیٹڈ
جامعہ نگر، نئی دہلی 110025 ، اُردو بازار دہلی 110006
پرنسس بلڈنگ بمبئی 400003 ، یونی ورسٹی مارکیٹ علی گڑھ 202001

DR. ZAKIR HUSAIN LIBRARY
JAMIA NAGAR
NEW DELHI-110025

ڈائرکٹر نیشنل بک ٹرسٹ انڈیا A/5 گرین پارک نئی دہلی 110016 نے
ترقی اُردو بورڈ (مرکزی وزارتِ تعلیم اور سماجی بہبود، حکومتِ ہند) کے لیے
لبرٹی آرٹ پریس (پروپرائٹرز، مکتبہ جامعہ لمیٹڈ) دریا گنج دہلی 110006 سے چھپوا کر شایع کیا۔

پیش لفظ

کسی بھی زبان کی ترقی کے لیے یہ ضروری ہے کہ اس میں مختلف سائنسی، علمی اور ادبی کتابیں لکھی جائیں اور دوسری زبانوں کی اہم کتابوں کے ترجمے شائع کیے جائیں۔ یہ نہ صرف زبان کی ترقی کے لیے بلکہ قوموں کی معاشی اور سماجی ترقی کے لیے بھی ضروری ہے۔ اُردو میں اسکولوں اور کالجوں کی نصابی کتابیں، بچّوں کے ادب، لغات اور سائنسی کتابوں کی ہمیشہ کمی محسوس کی جاتی رہی ہے۔ حکومتِ ہند نے کتابوں کی اس کمی کو دور کرنے اور اُردو کو فروغ دینے کے لیے ترقیِ اُردو بورڈ قائم کر کے اعلا پیمانے پر معیاری کتابوں کی اشاعت کا ایک جامع پروگرام مرتّب کیا ہے، جس کے تحت مختلف سائنسی و سماجی علوم کی کتابوں کے ترجمے اور اشاعت کے ساتھ لغات، انسائیکلوپیڈیا، اصطلاحات سازی، اور بنیادی متن کی تحقیق و تیاری کا کام ہو رہا ہے۔

ترقیِ اُردو بورڈ اب تک بہت سی نصابی کتابیں، بچّوں کے ادب، علمی، ادبی اور سائنسی کتابیں شائع کر چکا ہے جنھیں اُردو دُنیا میں بیحد مقبولیت حاصل ہوئی ہے، یہاں تک کہ بعض کتابوں کے دوسرے اور تیسرے ایڈیشن بھی شائع ہو رہے ہیں۔ زیرِ نظر کتاب بھی اسی اشاعتی پروگرام کا ایک حصّہ ہے۔ مجھے امید ہے کہ اسے بھی علمی اور ادبی حلقوں میں پسند کیا جائے گا۔

(ڈاکٹر ایس۔ ایم۔ عبّاس شارب)

پرنسپل پبلیکیشن افسر

بیورو فار پروموشن آف اُردو۔ وزارتِ تعلیم اور سماجی بہبود، حکومتِ ہند

فہرست مضامین

باب	عنوان	صفحہ
	دیباچہ	9
۱۔	طالب علموں نے کیا سیکھا اور کیا کچھ حاصل کیا اس کا اندازہ لگانے کا طریقہ	13
۲۔	طلبا کی قابلیت اور حالات سے مطابقت پیدا کرنے کے بارے میں رپورٹ کرنا	50
۳۔	مطالعہ اور تحصیلِ علم کا طریقہ — کارگر طالب علم بننا	86
۴۔	انسان کی جسمانی ترقی اور نشو و نما	134
۵۔	ہماری حاجتیں، ضرورتیں، تقاضے، میلانات اور محرکات	194
۶۔	دماغی اور جذباتی صحت	226
۷۔	صحت مند اطوار اور شخصی مطابقت	294
۸۔	استاد کی شخصیت اور حفظِ صحت	359
۹۔	سماجی ترقی اور نشو و نما	393
۱۰۔	سیکھنے کی صلاحیت کی پیمائش	448
۱۱۔	دماغی ترقی اور نشو و نما	486
۱۲۔	ذہانت، اس کے معنی، تنظیم اور رشتے	519
۱۳۔	سیکھنے کی صلاحیت اور اسکول میں ترقی	566
۱۴۔	صلاحیتوں اور دلچسپیوں کے اختلاف کا لحاظ	610
۱۵۔	وراثت، ماحول اور انسانی نشو و نما	649

صفحہ	عنوان	باب
70 7	سیکھنے کے ذریعہ ترقی اور نشو ونما کا فروغ	۱۶۔
7 45	سیکھنے کے اصول اور نظریے	۱۷۔
785	دل چسپی، توجہ، محرکات اور تحریک ذہنی	۱۸۔
831	حافظہ — یاد رکھنا اور بھول جانا	۱۹۔
862	ذہنی تربیت اور منتقلی	۲۰۔
920	تکان، منشیات کا استعمال، فضائی حالات اور کارکردگی	۲۱۔
965	طریقہ رعمل اور منصوبی طریقہ	۲۲۔
993	ضمیمہ۔ شماریات اور تجربات کے متعلق بعض اُن تصورات پر بحث جن کا ذکر اس کتاب میں کیا گیا ہے۔	

دیباچہ

کتاب کی اس تیسری اشاعت میں مصنّف نے ایک ایسا متن پیش کرنے کی کوشش کی ہے جو نفسیات تعلیمی اور متعلقہ میدانوں میں ترقی کی رفتار سے مطابقت رکھتا ہے۔ مصنّف نے یہ بھی قیاس کرنے کی کوشش کی ہے کہ آئندہ تعلیمی رجحانات کیا ہوں گے اور کن موضوعات پر زیادہ زور دیا جائے گا۔

نفسیات تعلیمی کے نصاب میں یہ مسئلہ کہ کن کن چیزوں کو کس طرح مرتب کیا جائے، کافی دشوار ہے۔ اس میں شبہ ہے کہ کسی درسی کتاب کی ترتیب ایک پروفیسر یا خود مصنّف کے نزدیک پوری طرح موزوں ہوگی۔ عام طور پر پروفیسر خود جس درسی کتاب کو استعمال کر رہا ہے اُس کے متن اور اپنے نصاب کی ترتیب میں مطابقت پیدا کر لیتا ہے۔

کتاب کے پہلے دو باب اُس پیمائشِ قدر اور رپورٹ سے متعلق ہیں جو طالب علم کی تحصیل علم اور حالات سے مطابقت پیدا کرنے کے بارے میں کی جاتی ہے۔ یہ اس لیے کیا گیا ہے کہ پروفیسران دونوں ابواب کے مضمون کو اس بحث کے ساتھ مربوط کر سکے کہ وہ تعلیمی نفسیات کے مضموں میں کس بنیاد پر اپنے طلبا کو نمبر دیتا ہے، کیوں کہ عام طور پر اس کا تذکرہ نصاب کے شروع میں کیا جاتا ہے۔

تعلیم میں نفسیات کی اہمیت

"مطالعہ کرنے اور سیکھنے کا کیا طریقہ ہونا چاہیئے"۔ اس موضوع پر بحث تیسرے باب میں اس لیے نسبتاً مناسب سمجھی گئی کہ اِس کا ذکر نصاب کے ابتدائی حصہ میں کر دینے سے طلبار کو اِس باب کے تصورات اور اصولوں کے استعمال کا زیادہ موقع مل سکے گا۔

جسمانی، سماجی اور ذہنی نشو و نما سے متعلق ابواب کو علی الترتیب درج نہیں کیا گیا ہے، بلکہ اس جگہ پیش کیا گیا ہے جہاں وہ دوسرے قریبی ابواب کے ساتھ بہتر طریقے سے ہم آہنگ ہیں "انسان کی جسمانی نشو و نما اور ترقی" سے متعلق باب پہلے پیش کیا گیا ہے تاکہ طلبار نصاب کے شروع ہی میں یہ سیکھ جائیں کہ "فعل" کا انحصار "ساخت" پر کس طرح ہوتا ہے۔ عام طور پر ابواب حسب ذیل موضوعات سے متعلق ہیں۔

۱۔ پیمائش قدر، جانچ نیز تحصیل اور حالات سے مطابقت پیدا کرنے کے بارے میں رپورٹ دینا۔

۲۔ مطالعہ کرنے اور سیکھنے کا طریقہ۔

۳۔ جسمانی نشو و نما اور ترقی۔

۴۔ اُستاد اور شاگرد کی تحریکِ ذہنی، جذباتی صحت مندی اور دماغی حفظانِ صحت۔

۵۔ سماجی نشو و نما اور ترقی۔

۶۔ سیکھنے کی صلاحیت، ذہنی ترقی اور نشو و نما، ذہانت کا مطلب، تعلیمی رہنمائی، انفرادی فرق اور اُس کا لحاظ۔

۷۔ وراثت اور ماحول، فطرت اور تربیت۔

۸۔ سیکھنا ــــــ سیکھنے کے ذریعے ترقی، نظریات اور اصول، توجہ اور تحریک ذہنی، حافظہ، تربیت ذہنی اور اس کا انتقال، تکان اور کارکردگی، مسائل اور منصوبوں کے ذریعے سیکھنا۔

یہ مختصر سا خاکہ اس لیے پیش کیا گیا ہے کہ کتاب کی ترتیب کو فوراً ہی سمجھا جاسکے

اور اگر کوئی پروفیسر اس ترتیب میں کچھ ردّ و بدل کرنا چاہتا ہو تو اس میں آسانی پیدا ہو سکے۔

مصنّف اس سلسلے میں بہت سے لوگوں کا مرہونِ منت ہے، اُن محققوں کا جن کی تحقیقات کے حوالے دیئے گئے ہیں اور ان اشخاص کا بھی جن کے خیالات کو کچھ نہ کچھ کامیابی کے ساتھ سمو دیا گیا ہے۔ مصنّف، تعمیری نوعیت کی تنقید کے لیے پروفیسر آر تھر جی، برٹز باخ کا شکر گزار ہے اور مسودے کی تفصیلی جانچ کے لیے پروفیسر جارج ایچ فاہی کا ممنون ہے۔ ڈاکٹر فاہی نے مسودے کے بہت سے پہلوؤں کا جو بصیرت افروز تجزیہ کیا ہے وہ بہت مددگار ثابت ہوا۔ مصنّف اس کی بہت قدر کرتا ہے۔ وہ اپنی بیوی مابیل کی مدد کا بھی ذکر کرنا چاہتا ہے کہ جنھوں نے اگر زیادہ نہیں تو اتنے گھنٹے اس مسودے پر اور اس سلسلے میں لائبریری میں گزارے ہیں کہ جتنے خود مصنّف نے صرف کیے ہیں اور غالباً انھیں عارضی طور پر زیادہ مایوسیوں کا سامنا کرنا پڑا ہے۔

ہربرٹ سورنیسن

۱۔ طالب علموں نے کیا سیکھا اور کیا کچھ حاصل کیا

اُس کا اندازہ لگانے کا طریقہ

اِس باب میں کیا کیا باتیں ملیں گی موضوعی امتحان کی خصوصیات اور اُس کے فوائد اور نقصانات کو بتایا گیا ہے۔ اِن باتوں کو سیکھنا اور سمجھنا چاہیے۔ معروضی امتحان یا مختصر جوابی امتحان کی تصریح کی گئی ہے۔ ساتھ ہی ساتھ اِس کے فائدہ اور نقصان پر بھی روشنی ڈالی گئی ہے۔ اِن کا بغور مطالعہ کرنا ہوگا۔

معروضی امتحان میں کس کس نوعیت کے سوالات ہوتے ہیں اور کس طرح اُن کے جوابات کی جانچ کی جاتی ہے؟ "تعلیمی عمر کیا ہے؟" "جغرافیائی عمر کسے کہتے ہیں؟" "پڑھائی کی عمر کا کیا مطلب ہے؟" "حساب کی عمر سے کیا مراد ہے؟"

جوں جوں بچے کی عمر بڑھتی ہے اس کی تعلیمی استعداد میں اضافہ ہوتا جاتا ہے۔ ہوسکتا ہے کہ ایک بچہ کی تعلیمی استعداد اتنی نہ ہو، جتنی کہ اُسی عمر کے اوسط بچہ کی ہوتی ہے۔ اِس صورتِ حال کے اظہار کے لیے تعلیمی درجۂ تکمیل کی اصلاح استعمال کی جاتی ہے۔ تعلیمی درجۂ تکمیل، دو عمروں کے مابین جو نسبت ہوتی ہے۔ اُسے ظاہر کرتا ہے۔ یعنی (۱) جتنی عمر کے اوسط درجہ بچہ کی علمی استعداد کے برابر کسی بچے کی علمی استعداد ہے اور (۲) جو اس بچے کی اصل (پیدائشی) عمر ہے۔ ع۱ کو ع۲ سے تقسیم کرنے پر جو عدد حاصل ہوگا، وہ اُس بچے کا تعلیمی درجۂ تکمیل کہلائے گا۔

درجۂ تکمیل، بظاہر ایک اچھا نظریہ ہے، لیکن عملاً زیادہ کارآمد نہیں۔ سوال صرف یہی نہیں کہ امتحان سے تعلیم کس طرح محدود ہو جاتی ہے، بلکہ سوال یہ بھی ہے کہ کس طرح امتحان

کو بطور تعلیمی محرک استعمال کیا جا سکتا ہے اور کون کون سے تعلیمی مقاصد، امتحان کی مدد سے حاصل کیے جا سکتے ہیں؟۔

تمہید ــــ امتحان کے بارے میں، ہائی اسکول کے بعض طلباء کی بات چیت ذیل میں دی جاتی ہے۔ اس سے امتحان کے بارے میں طلباء کے نقطۂ نگاہ پر روشنی پڑتی ہے۔

گفتگو یہ تھی:۔

میری نے کہا، مختصر جوابی امتحان میں تفصیلات کی بھرمار ہوتی ہے اس لیے وہ موضوعی امتحان کو زیادہ پسند کرتی ہے۔

جم نے کہا "بھئی تمہارا خط بہت صاف ستھرا ہے اور استاد تمہاری خوش نویسی کو پسند بھی کرتے ہیں۔ لیکن میں اتنا بدخط ہوں کہ مشکل سے ہی میری تحریر پڑھی جا سکتی ہے"

آرل نے تردید کرتے ہوئے کہا "مجھے تو مختصر جوابی امتحان پسند ہے۔ یہ امتحان پورے موضوع پر حاوی ہوتا ہے اور جواب یا تو صحیح یا غلط ہوتا ہے"

نیڈ کو سرے سے امتحان لینے پر ہی اعتراض تھا، اس نے کہا "معلوم ہوتا ہے کہ ہماری تعلیم ضرورت سے زیادہ امتحان سے چمٹ کر رہ گئی ہے۔ گویا امتحان پاس کر دو اور کامیابی تمہارے قدم چومے گی"

اصل میں نیڈ کو آزادانہ مطالعہ کرنے کی عادت تھی اور امتحان کی پابندی اُسے پسند نہ تھی۔

امتحانات کے بارے میں ٹین کی رائے یہ تھی:۔ "امتحان یہ معلوم کرنے کے لیے ہوتا ہے کہ آیا ہم نے کتاب کا ایک ایک لفظ پڑھ لیا ہے یا نہیں"

امتحان کے بارے میں یہ بحث و تمحیص جاری رہی یہاں تک کہ خود امتحان کا وقت آ پہنچا۔

امتحانات اور جانچ ــــ استاد خواہ کتنا ہی ترقی پسند ہو اور اُس کے نزدیک 'تعلیمی اصول' چاہے کچھ بھی ہوں، یہ ضرور چاہتا ہے کہ زیرِ مطالعہ مضمونوں اور دوسرے تعلیمی میدانوں میں طالب علم کے علم اور اُس کی قابلیت کی جانچ کی جائے۔ بعض اساتذہ اس بات کے قائل

ہیں کہ جلد جلد جانچ کی جائے اور امتحان لیے جائیں۔

بعض کی رائے میں، کبھی کبھی جامع امتحان لینا ہی کافی ہے۔ اساتذہ کے درمیان اِس بات پر بھی اختلاف ہے، کہ امتحانات کا استعمال کس حد تک ہونا چاہیے اور اُن کی نوعیت اور کیفیت کیا ہو۔ امتحانات مختلف طریقوں پر ترتیب دئے جاتے ہیں اور اُن میں اِس لحاظ سے بھی فرق ہوتا ہے کہ اُن سے طالب علم کی قابلیت کی جانچ کس حد تک ٹھیک ٹھیک ہوتی ہے۔ امتحان دو قسم کے ہیں، ایک تو وہ جو عام طور پر رائج ہے، یعنی موضوعی امتحان یا وہ امتحان جس میں کسی مخصوص عنوان سے بحث کی جاتی ہے۔ دوسرا معروضی امتحان، یا دوسرے لفظوں میں مختصر جوابی جانچ، جسے طرز جدید کا امتحان کہتے ہیں اِن امتحانوں کی مختلف شکلیں اور جُدا جُدا ترکیبیں ہوسکتی ہیں۔

ہر قسم کے امتحان کی اپنی اپنی خوبیاں اور خامیاں ہیں۔

استادوں میں اس بات پر اختلاف ہے کہ جانچ کرنے کے اصول کیا ہونے چاہئیں۔ ان لوگوں میں اس امر پر اتفاق نہیں کہ جانچ سے کن اقدار کو حاصل کرنا ہوتا ہے۔ بعض اساتذہ امتحان کو اس طرح ترتیب دیتے ہیں کہ موادِ تعلیم میں دے ہوئے نظریوں، اصولوں رجحانوں، رشتوں اور سمجھ بوجھ میں اُن کے شاگردوں کی نظر زیادہ وسیع ہوجائے۔ لیکن بعض استادوں کو اس بات کا مطلق احساس نہیں ہوتا کہ امتحان اور جانچ پڑتال کے ذریعۂ شاگردوں کے سوچنے سمجھنے کے طور طریق کو اثر انداز کرنا مقصود ہونا چاہیے۔ ایسے استاد عام طور پر سوالات اس طرح تیار کرتے ہیں کہ اُن کے جوابات محض واقعاتی جزئیات پر مبنی ہوتے ہیں۔ اول الذکر امتحان طلباء کی قوتِ استدلال، مسائل حل کرنے کی اہلیت اور جامع مطالب حاصل کرنے کی سمجھ بوجھ کو زیادہ تیز کرتے ہیں ــــ اس کے برخلاف موخرالذکر قسم کا امتحان، خاص طور پر رٹ لینے کی عادت کو بڑھاوا دیتا ہے۔

موضوعی امتحان موضوعی امتحان میں پانچ سے لے کر دس تک سوالات پوچھے جاتے ہیں۔ مثال کے طور پر استاد یہ سوال کرسکتا ہے " بتاؤ کہ راکی پہاڑوں کے مشرقی اور متوازی علاقہ میں بارش اتنی کم کیوں ہوتی ہے ؟ " وجہ بتاؤ

کہ امریکی نو آباد کاروں نے اپنے آباؤ اجداد کے ملک خلاف بغاوت کیوں کی؟" "بڑے بڑے شہروں میں پانی کس طرح مہیا کیا جاتا ہے؟" "کسی قانون کے مسودہ کو، ریاست کا قانون بنانے کا کیا طریقہ ہے؟" اس قسم کے سوالات میں، کسی چیز کا بیان یا اُس کی تشریح کرنا مقصود ہوتا ہے۔ اور اِن سوالات کو "کیسے" "کیوں" "بیان کرو" "تشریح کرو" وغیرہ وغیرہ لفظوں سے شروع کیا جاتا ہے۔ طالب علم سے کہا جاتا ہے کہ وہ اپنے خیالات کو پیراگراف یا محض خاکہ کی شکل میں پیش کرے۔

طالب علم کوشش کرتا ہے کہ جواب کو جتنا موثر بنایا جا سکے بنائے۔ اُس کے پیش نظر یہ بات رہتی ہے، کہ اُس کے جواب کا استاد پر کیا اثر پڑے گا۔ اگر وہ مواد سے اچھی طرح واقف ہے، تو شاید جواب کو ضرورت سے زیادہ طول دے گا۔ اس لیے کہ مختصر جواب کے مقابلہ میں طویل جواب زیادہ اثر ڈالتا ہے۔ اگر وہ سوال کے تمام پہلوؤں کو نہیں جانتا تو بھی اپنا سکہ جمانے کی خاطر، متعلقہ اور غیر متعلقہ باتوں کو اپنے جواب میں ٹھونس دے گا۔

بعض اوقات طلبا، شکایت کرتے ہیں کہ جو چیزیں اُنھیں بتائی جا چکی ہیں، وہ سب کی سب امتحان میں نہیں پوچھی جاتیں۔ بعض موضوع ایسے ہیں جو روزانہ کے سبقوں میں پڑھائے گئے تھے، اور اُنھوں نے اُن کا مطالعہ بھی کیا تھا، لیکن کسی بھی سوال میں، اُنھیں چھوا تک نہیں گیا۔ طلبا، کو یہ بھی شکایت ہوتی ہے کہ ایسے موضوعات پر سوالات پوچھے گئے ہیں جنھیں پڑھایا نہیں گیا تھا۔ دوسرے الفاظ میں طلبا، کی شکایتوں کا ماحصل یہ ہے کہ مقررہ درس کے بعض حصوں پر کوئی سوال نہیں پوچھا گیا اور کچھ سوالات ایسے پوچھے گئے جو خارج از درس تھے۔ امتحان پر نمبر دینے اور اُس پر بحث کرنے کے بعد ہی طلبا، پر یہ بات آشکار ہوتی ہے کہ بعض سوالوں کے معنی انھوں نے غلط سمجھے تھے۔ وہ یہ نہ سمجھ سکے کہ استاد کے ذہن میں ایک خاص جواب تھا، جس کی اُسے طلبا، سے توقع تھی کہ وہ اس کے مطابق ہی جواب دیں گے۔ اگر وہ جانتے ہوتے کہ اُستاد کا کیا مطلب ہے، تو ضرور تسلی بخش جواب دیتے۔ زبان سے نہ سہی لیکن دل ہی دل میں طلبا، احتجاج کرتے ہیں کہ اُن کے جواب کی قدر نہیں کی گئی اور ان کے جواب پر استاد نے جتنے نمبر دیئے ہیں وہ اُن سے کہیں زیادہ کا مستحق تھے

ہو سکتا ہے کہ انفرادی طور پر کوئی طالب علم اپنے استدلال کی محض منطقی تاویل کرتا ہو لیکن بحیثیت مجموعی ان اعتراضات میں کسی حد تک معقولیت ہے۔ موضوعی امتحان کی ساکھ کبھی کبھی اس وجہ سے گھٹ جاتی ہے کہ اس میں ایسے سوالات پوچھے جاتے ہیں جن کے جوابوں میں بہت سی غیر متعلقہ چیزیں شامل کی جا سکتی ہیں، جن کے مطالب طلباء اپنے اپنے طور پر الگ الگ سمجھ سکتے ہیں اور جن کے جانچنے کے معیار جدا جدا ہو سکتے ہیں۔

موضوعی امتحان کے مختلف مُبیّنہ فائدے

موضوعی امتحان کے بارے میں دعویٰ کیا جاتا ہے کہ اُس سے چند فائدے حاصل ہوتے ہیں۔ ایک فائدہ تو یہ ہے کہ طالب علم کو اپنی قابلیت کے اظہار کا موقع ملتا ہے۔ وہ اپنی معلومات کو ترتیب دیتا ہے اور اپنی قابلیت کے مطابق مدلل اور مکمل طور پر انھیں تحریری شکل میں پیش کرتا ہے۔ اس کو موقع ملتا ہے کہ معلومات اور واقعات کی اضافی اہمیت کا جائزہ لے۔ ایسا کرنے میں یہ ممکن ہے کہ وہ اپنی قوت فیصلہ کو کام میں لاکر اپنی معلومات کے ذخیرہ سے فائدہ اُٹھا سکے اور اپنے خیالات پیش کرنے میں ندرت پیدا کر سکے۔ انشا پردازی ایک بیش قیمت چیز ہے۔ کیونکہ اس میں تخیل، فیصلہ اور تلازم کی قوتیں بروئے کار آتی ہیں، نیز طبعزاد اُپج اور انفرادیت کا اظہار ہوتا ہے۔

عام طور پر موضوعی امتحان کا استعمال اس طرح نہیں کیا جاتا جس سے عمدہ تربیت حاصل ہو سکے۔ طالب علم بالعموم جلد بازی سے کام لیتا ہے۔ وہ بڑی تیزی سے قلم چلاتا ہے اور ایسے جوابات تحریر کرتا ہے جو اُس کے نزدیک، استاد کی خواہش کے مطابق ہوں امتحان کے پرچے عجلت میں اور بے پرواہی کے ساتھ لکھے جاتے ہیں اس لیے انشاء کے لحاظ سے اچھے نہیں ہوتے اور نہ ہی یہ امتحان طالب علم کے لیے ذاتی اُپج سے کام لینے کا محرک ہوتا ہے جس کی بنا پر وہ از خود سوالات کا وہ مطلب نکالے جو اُس کے ذہن میں آیا ہے اور جوابات میں ان معلومات کو استعمال کرے جو اگرچہ ضمنی نوعیت کی ہوتی ہیں لیکن سوالات سے براہ راست ان کا کوئی تعلق نہیں ہوتا۔ اُس کے پاس اتنا وقت ہی نہیں ہوتا کہ وہ اپنی معلومات کو جانچ پڑتال کر کے انھیں ترتیب دے۔ ان وجوہ کی بنا پر کہا

جا سکتا ہے کہ آج کل موضوعی امتحان جس طرح لیا جاتا ہے اُس میں وہ ساری خوبیاں موجود نہیں، جن کا دعویٰ کیا جاتا ہے۔

تاہم یہ فرض نہیں کر لینا چاہیے کہ چونکہ موضوعی امتحان سے خاطر خواہ نتیجے بر آمد نہیں ہوتے، اس لیے انھیں کسی صورت میں بھی حاصل نہیں کیا جا سکتا۔ اگر اساتذہ اُن اچھی چیزوں کو حاصل کرنے کا تہیہ کر لیں، جو موضوعی امتحان سے منسوب کی جاتی ہیں، تو وہ اِس میں کامیاب ہو سکتے ہیں۔ طلبا میں اگر اچھی عبارت کے بجائے بُری عبارت لکھنے کی خراب عادت، محض عجلت اور لاپرواہی کی وجہ سے پڑ جاتی ہے، تو امتحان میں انھیں زیادہ وقت دینا چاہیے تاکہ وہ اپنے جوابات کو احتیاط اور توجہ کے ساتھ ترتیب دے سکیں۔ انھیں یہ بتا دینا چاہیے کہ واقعات اور خیالات کو سادہ، سیدھے اور صحیح لفظوں میں پیش کرنا ہی اظہار کا بہترین طریقہ ہے۔ جب پرچے واپس کیے جائیں تو استاد کو چاہیے کہ وہ انشا کی خوبی اور طریق اظہار پر بحث کرے اگر عجلت میں جواب لکھنے پر مجبور نہ کیا جائے تو موضوعی امتحان کے ذریعہ، طالب علم کی واقعات پیش کرنے کی قوت کو کافی حد تک جانچا جا سکتا ہے، نیز اُن خوبیوں کو حاصل کیا جا سکتا ہے، جن کا اس امتحان کے بارے میں دعویٰ کیا جاتا ہے۔ استاد کو چاہیے کہ وہ عمدہ اسلوب بیان اور منظم مواد پیش کرنے پر زور دے۔ ایسے سوالات مرتب کیے جائیں کہ طالب علم واقعات کی تفسیر اور تنقید کر سکے۔ اگر استاد ہوشمندی سے کام کرے تو موضوعی امتحان کے ذریعہ طالب علموں کی قوتِ تعبیر اور قوت فیصلہ کو بڑھایا جا سکتا ہے اور اِس سے مفید نتائج حاصل ہو سکتے ہیں۔

موضوعی امتحان سے طالب علم کو ترغیب ہوتی ہے کہ وہ مواد کی بڑی بڑی اکائیوں پر عبور حاصل کرے۔ اس لیے موضوعی امتحان جزوی طریقہ کے مقابلہ میں کلی طریقہ کا نسبتاً حامی ہے۔ موضوعی امتحان کی تیاری میں اور جوابات لکھتے وقت، طالب علم پورے موضوع یا ایک مکمل باب کو، یا کسی نظریہ یا اصول کو پوری طرح سمجھنے کی کوشش کرتا ہے۔ اس طرح اُس کو یہ ترغیب ہوتی ہے کہ تصورات پر زیادہ وسیع نظر سے غور اور زیادہ جامع طور پر بحث کرے۔

موضوعی امتحان اس لحاظ سے مفید ثابت ہو سکتا ہے کہ اس کے ذریعہ، طلبا، کی اُن
داریوں کی تشخیص کی جا سکتی ہے، جو کسی چیز کو سیکھنے کے عمل میں انھیں پیش آتی ہیں۔ اِس سے
ن کے علم و استدلال کی پختگی اور کمزوری کھل کر سامنے آجاتی ہے۔ جب کوئی طالب علم، امتحان
ے اصلاح شدہ پرچہ کا مطالعہ کرتا ہے تو اُسے کئی فائدے ہوتے ہیں۔ وہ اپنی کامیابیوں سے
قویت حاصل کرتا ہے اور اپنی غلطیوں کی اصلاح کر کے، تعلیمی خلا کو پُر کرتا ہے۔ نیز اپنی کمزوریوں
و دور کرتا ہے۔ موضوعی امتحان سے اِس قسم کے اور بہت سے فائدے اُٹھائے جا سکتے ہیں؛
شرطیکہ استاد، واپس شدہ پرچوں پر، طالب علموں کے ساتھ مل کر غور کرے اور یہ بتائے
کہ ان کی قابلیت کے بارے میں امتحان سے کیا بات ظاہر ہوتی ہے اور کیا کیا چیزیں
سیکھنے کی انھیں ضرورت ہے۔ اس طرح موضوعی امتحان سے، طالب علم میں، علم حاصل
کرنے کی تحریک پیدا ہوتی ہے۔

موضوعی امتحان کی بے اعتباری

یہ بات ثابت ہو چکی ہے کہ موضوعی امتحان
کی ساخت پرداخت جس ڈھنگ سے کی
جاتی ہے اور جس طرح امتحان لیے جاتے ہیں اس کی بنا پر کہا جا سکتا ہے کہ یہ طریقۂ امتحان قابل
اعتبار نہیں۔ اس ضمن میں یہ کہنا بھی بیجا نہ ہوگا کہ جو لوگ موضوعی امتحان پر نمبر دیتے ہیں، اُن
کی جانچ ہمیشہ صحیح نہیں ہوتی۔ اگر ایک ہی مضمون کے ایک ہی پرچہ کی جانچ مختلف اساتذہ
کے سپرد کر دی جائے تو بلاشبہ یہ بات بہت مشکل ہے کہ وہ اُس کی قدر و قیمت کے بارے
میں متفق الرائے ہو سکیں۔ ہر ممتحن اِن پرچوں کو اپنے طور پر جانچے گا، اور ظاہر ہے کہ مختلف
ممتحنوں کے دئے ہوئے نمبروں میں بڑی حد تک اختلاف پایا جائے گا۔ بہر حال پرچوں پر نمبر
دینے یا اُن کی خوبی کے مدارج کا تعین کرنے کا طریقہ قابل اعتبار نہیں۔ اس مسئلہ پر اگلے باب
میں بحث کی جائے گی، جس میں مدرسہ کے نمبروں کا ذکر کیا گیا ہے۔

ہمیں محض اس بات پر ہی غور کرنا نہیں ہے کہ آیا جانچ پڑتال قابل اعتبار ہے یا نہیں،
بلکہ اس کے علاوہ اور باتوں پر بھی دھیان دینا ہوگا۔ دراصل تعلیمی مقاصد کے اعتبار سے
اس کے صحیح ہونے کا مسئلہ سب سے زیادہ اہم چیز ہے۔ یہ تو ماننا ہی پڑے گا کہ امتحان سے

طلبا، کچھ نہ کچھ ضرور سیکھتے ہیں۔ یہ ان کے ذہنی عوامل اور رویّوں پر اثر ڈالتا ہے۔ ہو سکتا ہے کہ امتحان کو اس طرح ترتیب دیا جائے کہ اس سے محض عملِ حافظہ کی تربیت ہو اور طلبا، کم و بیش اہم چیزیں یاد کرنے پر ہی اپنا سارا وقت صرف کر دیں تاکہ امتحان میں ان اہم چیزوں کے بارے میں وہ کچھ لکھ سکیں۔ اس طرح یہ طریقہ، علمی فضیلت کے تنگ سے تنگ دائروں کے اندر طلبا کے ذہنوں کو محدود کر دیتا ہے۔ برخلاف اس کے، سوالات ایسے انداز میں بھی ترتیب دیے جا سکتے ہیں، جن سے طلبا کو واقعات کے باہمی رشتے معلوم کرنے پڑیں اور ان واقعات کو معنی خیز مسائل حل کرنے میں استعمال کرنے کی ضرورت پیش آئے اور ان نظریات اور اصولوں کو واضح کرنا پڑے۔ نیز طلبا میں جزئیات سے عام نتائج نکالنے کی تحریص پیدا ہو اور فکر و قیاس سے کام لینے کا موقع ملے۔ دوسرے لفظوں میں، سوالات اس ڈھنگ کے ہو سکتے ہیں، جن سے طلبا کو غور و فکر کرنے پر مائل کیا جا سکے۔ لہٰذا امتحان میں واقعات کے علم کی جانچ ہی کافی نہیں بلکہ اس میں اس بات کا بھی موقع ہونا چاہیے کہ طلبا کے ذہنی عوامل کی خوبی اُجاگر ہو سکے۔ اس طرح موضوعی امتحان تعلیمی اعتبار سے بہت نتیجہ خیز ثابت ہو سکتا ہے۔

معروضی یا مختصر جوابی امتحان

معروضی یا مختصر جوابی امتحان کو نئے طرز کی جانچ بھی کہتے ہیں۔ تاہم امرِ واقعہ یہ ہے کہ چونکہ یہ طریقِ امتحان عرصۂ دراز سے رائج ہے۔ اس لیے مشکل ہی سے اُس کو طرزِ جدید کا امتحان کہا جا سکتا ہے۔ تاہم موضوعی طریقِ امتحان کے مقابلہ میں، چونکہ اس کا رواج حال ہی میں ہوا ہے، اس لیے نسبتاً اس کو نیا کہا جا سکتا ہے۔ اس سے پہلے کہ ہم معروضی امتحان کی نفسیاتی قدر و قیمت پر بحث کریں، مناسب ہوگا کہ اس کی تفصیلات بیان کر دی جائیں اور مثالیں دے کر سمجھا دیں کہ معروضی امتحان کیا چیز ہے۔

اس امتحان میں طرح طرح کی مدّات اور قسم قسم کے سوالات ہوتے ہیں۔ مثلاً ایک قسم "صحیح ۔ غلط" مد کی ہے، جس کے جواب میں بس یہ ظاہر کر دینا کافی ہوتا ہے کہ آیا مد میں

جو بات دی ہوئی ہے، وہ صحیح ہے یا غلط۔ دوسری قسم وہ ہے، جس میں سوال کے ساتھ دئے ہوئے متعدد جوابوں میں سے صحیح جواب، انتخاب کرنا ہوتا ہے۔ اس قسم کو تعدادی انتخاب کی مدّ کہتے ہیں۔ تیسری قسم کے سوال میں دو طرح کی چیزیں دی جاتی ہیں۔ اِن میں سے ایک دوسرے سے میل کھاتی ہوئی چیزوں کو چھانٹنا ہوتا ہے۔ اسے مدِّ مماثل کہتے ہیں۔ چوتھی قسم کی مدّ وہ ہے، جس میں جملہ کا مفہوم پورا کرنے کے لیے خالی جگہوں کو موزوں الفاظ سے پُر کرنا ہوتا ہے اِسے تکمیلی مدّ کہتے ہیں۔ مدّات کی ایک قسم اور ہے جس میں بہترین جواب منتخب کرنا پڑتا ہے۔ یہ بہترین انتخاب والی مدّ کہلاتی ہے۔ اِن کے علاوہ ایک مدّ ایسی بھی ہوتی ہے۔ جس کا جواب حافظہ سے دینا پڑتا ہے، اسے بازیافت کی مدّ کہتے ہیں۔

معروضی امتحان میں متذکرہ بالا مدّات شامل ہوتی ہیں۔ یہ امتحان اس لیے معروضی کہلاتا ہے کہ اس کے جواب کا انحصار کسی فرد کی ذاتی رائے یا فیصلہ پر نہیں ہوتا۔ اس کی جانچ میکانکی طور پر کی جا سکتی ہے۔ اِسی وجہ سے یہ امتحان موضوعی امتحان کی ضد ہے۔ معروضی امتحان کی جانچ کے لیے جوابات کی کنجی پہلے سے تیار کر لی جاتی ہے۔ اس کنجی کی مدد سے، پرچوں کی جانچ کا کام بہت سیدھا سادہ اور آسان ہو جاتا ہے۔ اگر جانچ کرنے یا نمبر شمار کرنے، یا جوڑنے گھٹانے میں کوئی لغزش نہ ہو، تو معروضی امتحان کی جانچ؛ خواہ مڈل اسکول کا کوئی طالب علم کرے، خواہ ایک فاضل فلسفی، دونوں کا نتیجہ ایک ہی ہوگا۔

معروضی امتحان میں، موضوعوں پر بحث نہیں کی جاتی۔ یہ تو صرف معلومات کی چھوٹی چھوٹی اکائیوں پر مشتمل ہوتا ہے۔ اب ہم مثالیں دے کر امتحان کی اِن قسموں کی تشریح کریں گے اور علمِ اعداد و شمار کے اُن حصوں پر روشنی ڈالیں گے، جن کا جاننا تعلیمی نفسیات کے ہر طالب علم کے لیے ضروری ہے۔

"صحیح — غلط" — "صحیح - غلط" جانچ کی ایک مثال ذیل میں دی جاتی ہے :۔

ہدایت۔ مندرجہ ذیل بیانوں میں سے جو بیان صحیح ہو، اُس سے پہلے قوسین میں جمع کا نشان (+) لگا دو، اور جو بیان غلط ہو اس سے پہلے صفر (۰) بنا دو۔

(+) ۱۔ حاصل کردہ نمبروں کے مجموعہ کو ان کی تعداد سے تقسیم کر کے اوسط نکالا جاتا ہے

(۰) ۲۔ کسی "استغراق" میں جو قدر سب سے اعلیٰ ہو اُسے وسطانیہ کہتے ہیں۔

(۰) ۳۔ "اکثریہ" اُس مقدار کو کہتے ہیں جس کے اوپر کی اقدار کی تعداد اُس سے نیچے کی اقدار کی تعداد کے برابر ہوں۔

(+) ۴۔ فی صد درجہ سے معلوم ہوتا ہے کہ کسی جنس دار تقسیم کے نمبروں کی حیثیت بلحاظ فی صد کیا ہے۔

(+) ۵۔ معیاری انحراف، تغیر پذیری کا پیمانہ یا اکائی ہوتی ہے۔

(+) ۶۔ شرح ربط سے ظاہر ہوتا ہے کہ باہمی نسبت کس حد تک ہے۔

(۰) ۷۔ اچھا نمونہ وہ ہے جو اعلیٰ ترین نمبروں پر مشتمل ہو۔

(+) ۸۔ قابلیتوں کی اچھی خاصی تعداد میں باہمی نسبت تقریباً ۴۰ر یا ۵۰ر ہوتی ہے

"صحیح - غلط" مدّات کے بارے میں بعض اساتذہ کی اتنی اچھی رائے نہیں ہے جتنی اچھی معروضی امتحان کی دوسری مدوں کے بارے میں ہے۔ ان کا کہنا ہے کہ "صحیح - غلط" مدّات کم قابل اعتبار ہوتی ہیں۔ لیکن علم اعداد و شمار کی رو سے تحقیقاتی مطالعے ظاہر کرتے ہیں کہ "صحیح - غلط" مدّیں اتنی ہی اچھی ہوتی ہیں جتنی کہ دوسری مدّیں۔ جو اساتذہ علم تدریس سے واقف ہیں اُن کا کہنا ہے کہ غلط بیان پڑھ کر طالب علم غلط بات سیکھ لیتا ہے۔ تجزیہ کرنے پر یہ بات ثابت ہوگئی ہے کہ اِس قسم کی جانچ سے، طالب علم غلط بات نہیں سیکھتا، کیونکہ وہ جانتا ہے کہ دی ہوئی مدّات میں، بعض مدّیں صحیح نہیں ہیں اور اس لیے اُس کا ذہن ان مدّات کو صحیح روشنی میں دیکھنے کے لیے تیار ہوتا ہے۔

"صحیح - غلط" طریقِ جانچ میں قدرے مزید تبدیلی کی گئی ہے، یعنی پرچہ میں ایسے الفاظ شامل کر دیے جاتے ہیں، جو غلط بیان کو صحیح بنا دیں۔ طالب علم کو ہدایت کی جاتی ہے کہ دئے ہوئے لفظوں میں سے اُن الفاظ کو منتخب کرے، جنھیں اگر خط کشیدہ لفظوں کی جگہ استعمال کیا جائے تو اس سے دی ہوئی بات صحیح ہو جائے گی۔

ذیل میں تین غلط مدیں دی گئی ہیں۔ اُن کے غلط ہونے کو قوسین میں صفر بنا کر ظاہر کیا گیا ہے۔ یہ مدّات چونکہ غلط ہیں، اس لیے طالب علم کو ہدایت کی گئی ہے کہ وہ عبارت

کی بائیں جانب وہ الفاظ لکھ دے، جنھیں اگر خط کشیدہ لفظوں کی جگہ رکھ دیا جائے تو عبارت صحیح ہو جائے گی۔ مثال کے طور پر اگر "اکثریہ" کی جگہ "درمیانی قدر" کا اندراج کر دیا جائے تو مد صحیح ہو جائے گی۔ اسی طرح دوسری مد میں "اکثریہ" کی جگہ "وسطانیہ" کا لفظ رکھ دیا جائے، تو مد صحیح ہو جائے گی۔ اگر کوئی مد فی نفسہٖ صحیح ہو تو اس میں کسی تبدیلی کی ضرورت نہیں۔

(•) وسطانیہ، کسی جنس وار تقسیم میں اکثریہ کو کہتے ہیں ...... درمیانی قدر۔

(•) اعلیٰ ترین قدر، اس نتیجہ یا قدر کو کہتے ہیں جس کے اوپر کی اقدار کی تعداد نیچے کی اقدار کی تعداد کے برابر ہو ... ... وسطانیہ

(•) "اچھا نمونہ" صرف اعلیٰ ترین نمبروں پر مشتمل ہوتا ہے ...... نمایندہ نتیجہ۔

صحیح - غلط مدات تیار کرنے میں بڑی احتیاط کی ضرورت ہے۔ اگر ان مدات کو اچھی طرح لکھنے کی مشق کی جائے تو سادہ اور صاف زبان لکھنے کی مہارت ہو جائے گی۔ طول طویل جملے، جس میں بہت سے چھوٹے چھوٹے ٹکڑے شامل ہوں، متضاد مفہوم کے حامل ہو سکتے ہیں۔ لہٰذا ہر عبارت اتنی صاف ہونی چاہیے کہ اُسے ایک ہی نظر میں، صحیح یا غلط کہا جا سکے۔

"صحیح - غلط" جانچ کا نتیجہ یا تو صرف صحیح جوابات کی تعداد کو گن کر کیا جا سکتا ہے یا صحیح جوابوں میں سے غلط جوابوں کو گھٹا کر (ص - غ) کیا جاتا ہے۔ ص - غ کا فارمولا استعمال کرنے سے جو نمبر آتے ہیں، اُن سے کسی ایک جماعت کے حاصل کردہ نمبروں کا بہترین "حیطہ" ظاہر ہوتا ہے اور اس طرح طالب علموں کی قابلیتوں کا فرق بخوبی آشکار ہوتا ہے۔

ان باتوں کی وضاحت کی غرض سے ذیل میں ایک گوشوارہ دیا جاتا ہے۔

صحیح جوابات کی تعداد ... ص	۱۰۰	۹۰	۸۰	۷۰	۶۰	۵۰
غلط جوابات کی تعداد ... غ	۰	۱۰	۲۰	۳۰	۴۰	۵۰
ص - غ	۱۰۰	۸۰	۶۰	۴۰	۲۰	۰

فرض کیجیے کہ کسی امتحان میں سو مدات دی گئی ہیں، اُن میں زیادہ سے زیادہ صحیح مدوں کا حیطہ پچاس تک ہے، یعنی پچاس سے سو تک۔

جب (ص۔ غ) کے فارمولے پر عمل کیا جائے گا تو نمبروں کا حیطہ سو ہوگا، یعنی صفر سے لے کر سو تک نمبر ہوسکتے ہیں۔ اس سے یہ بات صاف ہوجاتی ہے کہ نتیجوں میں اگر پہلے طریقہ کی بجائے بعد کا طریقہ اختیار کیا جائے تو طالب علم کی قابلیت کا اندازہ بہترین طریق پر لگایا جاسکتا ہے، یعنی وہ طالب علم جس کے پچاس جواب صحیح اور پچاس غلط ہوں امتحان کے مضمون سے بالکل ناواقف سمجھا جائے گا۔ کیونکہ ہوسکتا ہے کہ بالکل اتفاقی طور پر پچاس جوابات صحیح اور پچاس غلط ہوگئے ہوں، لہٰذا جس شخص کے پچاس جواب صحیح اور پچاس غلط ہوں، وہ صفر پانے کا مستحق ہے۔ کیونکہ پچاس میں سے پچاس گھٹا دیے جائیں تو باقی صفر رہ جائے گا۔ اگر "صحیح۔ غلط" مدوں کی کل تعداد یعنی سو میں سے، غلط جوابوں کی دوگنی تعداد گھٹا دی جائے، تو بھی نتیجہ یہی نکلے گا۔

اب اس طالب علم کو لیجیے جس نے ستر مدوں کے جواب صحیح دئے ہیں اور تیس مدوں کے غلط۔ قیاس کیا جاسکتا ہے کہ شاید اُس نے ستر جوابوں میں سے تیس جواب محض اتفاقاً یا اٹکل سے صحیح دے دئے ہیں، اس لیے وہ دراصل چالیس نمبر کا ہی مستحق ہے۔ زیادہ امکان اس بات کا ہے کہ باقی ساٹھ میں سے تیس میں یا تو طالب علم کا قیاس غلط رہا یا اُس نے جواب غلط دیا۔ رہے اور تیس تو ہوسکتا ہے کہ طالب علم نے قیاس لگا کر جواب صحیح دے دیا ہو۔ لہٰذا آخری نتیجہ چالیس نمبر ہوا۔ یہاں یہ بات فرض کرلی گئی ہے کہ صحیح جوابوں میں سے اُن جوابوں کی تعداد جو محض اتفاق یا اٹکل سے صحیح دئے گئے ہیں، اُن جوابوں کی تعداد کے برابر ہیں، جو انھیں وجوہ کی بنا پر غلط دئے گئے ہیں۔

"صحیح۔ غلط" امتحان کبھی کبھی اس شرط کے ساتھ بھی لیا جاتا ہے کہ طلبا اُن مدات کو چھوڑ سکتے ہیں، جنھیں وہ حل نہیں کرسکتے یا جن کا جواب دینا نہیں چاہتے۔ عام طور پر اس قسم کے امتحان میں جن مدات کا جواب نہیں دیا جاتا، اُن میں کی ہر مد کے لیے ایک ایک نمبر کاٹ لیا جاتا ہے، جب کہ ہر غلط جواب پر دو دو نمبر کاٹے جاتے ہیں۔ جب

طلبار کو امتحان کے پرچے میں یہ اختیار دیا جاتا ہے کہ وہ جس مد کو چاہیں چھوڑ دیں تو پرچہ جانچنے کا کام پیچیدہ ہو جاتا ہے۔ اس لیے کہ ایسی صورت میں دو چیزوں کا خیال رکھنا پڑتا ہے ایک تو اُن مدات کا چھوڑ دی گئی ہیں اور دوسرے اُن کا جن کے جواب غلط دیے گئے ہیں۔ طالب علم خواہ سب کی سب مدات کا جواب دے، خواہ جسے چاہے چھوڑ دے، اوسطاً اور آخر کار نتیجہ غالباً ایک ہی ہوگا۔ اس لیے کسی مد کو چھوڑ دینے سے کوئی فائدہ نہیں، البتہ اس سے کچھ نقصان ہو سکتا ہے۔ بہر حال استاد چاہے تو دونوں طریقوں کو استعمال کر سکتا ہے۔ وہ کون سا طریقہ استعمال کرے گا۔ اس کا فیصلہ اُسے خود کرنا چاہیے۔

تعددی انتخاب

اس طرح کے امتحان میں طلبار کو عموماً چار پانچ جوابات میں سے صحیح جواب کا انتخاب کرنا ہوتا ہے۔ اس کی مثالیں ذیل میں دی جاتی ہیں۔

ہدایات — مندرجہ ذیل عبارتوں میں صحیح جواب کے نیچے خط کھینچو اور بائیں جانب وہ حرف، قوسین میں لکھو جو خط کشیدہ لفظ کو ظاہر کرتا ہے :-

۱۔ اوسط اس کو کہتے ہیں، جس سے (الف) چیزوں کی باہمی نسبت (ب) مرکزی رجحان (ج) حد اختلاف (د) درجہ (س) صحت کا اندازہ لگایا جاتا ہے .... (ب)

۲۔ وسطانیہ .... (الف) حیثیت، (ب) حیطہ، (ج) نسبت باہمی، (د) معتبری، (س) مراجعت کے شمار کو ظاہر کرتا ہے ...... (الف)

۳۔ اکثریہ، اُس شمار یا خصوصیت کو کہتے ہیں جو (الف) وقوع میں کم آئے (ب) انتہا کو ظاہر کرے (ج) فیصد کا ۷۵واں درجہ ہو (د) بہت عام چیز ہو (س) فیصد کا ۲۵واں درجہ ہو ...... (د)

۴۔ جب کسی طالب علم کو سو طلبار میں ۶۰ دیں پوزیشن حاصل ہو تو سمجھا جائے گا کہ (الف) وہ سب سے کمزور رُبع میں شامل ہے، (ب) وہ بہترین رُبع میں شامل ہے (ج) درجہ کے ۶۰ فیصد طلبار اُس سے اوپر ہیں (د) اُس

کی پوزیشن وسطانیہ ہے، (س) درجہ کے ۵۰ فیصد طلباء اس کے نیچے ہیں
...... (س)

۵۔ نارمل یا قریب قریب نارمل استغراق میں اوسط سے ایک معیاری انحراف اوپر اور ایک معیاری انحراف نیچے کے درمیان کتنے افراد شامل ہوتے ہیں ؟ (الف) تمام، (ب) نصف، (ج) دو تہائی، (د) $\frac{9}{10}$ واں حصہ، (س) $\frac{1}{5}$ واں حصہ ..
..... (ج)

۶۔ شرح ربط کس چیز کا پیمانہ ہے ؟ ۔ (الف) تعلق باہمی، (ب) حیطہ، (ج) مراجعت، (د) پوزیشن، (س) مرکزی رجحان ... ... (الف)

۷۔ اچھا نمونہ کیا ہوتا ہے ؟ (الف) جانبدارانہ، (ب) بڑا، (ج) چھوٹا (د) نمائندہ، (س) منحرف (Skewed) ..... (د)

۸۔ علمی قابلیتوں کا باہمی تعلق عام طور پر کس حد تک ہوتا ہے ؟ ۔ (الف) ۹۵ر، (ب) ۷۰ر، (ج) ۴۵ر، (د) ۲۰ر، (س ۰۵ر ... ... (ج)

دی ہوئی ہدایتوں کے مطابق طالب علم کو صرف اس قدر کام کرنا ہے کہ صحیح جواب کے نیچے لکیر کھینچ دے اور اپنے جواب کا نمبر یا حرف قوسین میں لکھ دے۔ یہ طریقہ جانچنے والے کی سہولت کے لیے اختیار کیا گیا ہے، کیونکہ پورے کاغذ پر ادھر ادھر پھیلانے کی بجائے اگر جوابات صرف عمودی کالم میں درج کر دئے جائیں تو جانچنا بہت ہی آسان ہوگا۔ اور نمبروں کا شمار زیادہ تیزی سے کیا جا سکے گا۔ کبھی کبھی ایسا بھی ہوتا ہے کہ مندرجہ بالا قسم کی مد میں صرف ایک ہی جواب صحیح نہیں ہوتا بلکہ اس میں دئے ہوئے جوابات، باعتبار صحت مختلف درجے کے ہو سکتے ہیں، یعنی ایک کے علاوہ اور جوابات بھی تسلی بخش معلوم ہوتے ہیں۔ ایسی صورت میں محض وہ جواب انتخاب کرنا چاہیے جو نفسِ مطلب کو زیادہ سے زیادہ صحیح طور پر ادا کرتا ہو۔ جانچتے وقت صرف بہترین جواب ہی پر نمبر دئے جاتے ہیں۔ مثال کے طور پر مد ۷ میں پوچھا گیا ہے کہ اچھا نمونہ کیا ہوتا ہے جواب میں کہہ سکتے ہیں کہ لفظ "بڑا" مفہوم کو صحیح طور پر ادا کر سکتا ہے۔ لفظ "بڑا" کسی حد تک صحیح جواب سمجھا جا سکتا ہے۔ لیکن سب سے

زیادہ صحیح جواب لفظ "نمائندہ" ہے۔ اس میں شک نہیں کہ زیادہ تعداد کے نمونے کم تعداد والے نمونوں سے بہتر ہوتے ہیں، تاہم اس قسم کا نمونہ اس لیے ناقص ہوتا ہے کہ اُس کی حیثیت معیاری نہیں ہوتی۔ مثال کے طور پر، اگر بڑی تعداد میں بچوں کا امتحان لیا جائے تو یہ بالکل ممکن ہے کہ اس طرح تمام بچوں کے معیار کا صحیح اندازہ نہ لگایا جا سکے۔ ہوسکتا ہے کہ بچوں کا انتخاب ایسے علاقوں سے کیا گیا ہو، جو یا تو سب کے سب ترقی یافتہ ہوں یا پس ماندہ ہوں۔

مماثل جانچ

یہ جانچ اس قسم کی ہوتی ہے جس میں طالب علم متوازی کالم کی اصطلاحوں میں سے جوڑ کھاتی یا متلازم اصطلاحوں کو چھانٹے۔ امتحان کی نوعیت کے پیشِ نظر اس امتحان کو تلازمی جانچ بھی کہتے ہیں۔ ذیل میں اس کی مثال دی جاتی ہے:۔

ہدایات نیچے دو کالم ہیں۔ دائیں کالم میں چند اصطلاحات دی گئی ہیں اور بائیں کالم میں ان کی وضاحت کی گئی ہے، دائیں کالم میں دی گئی اصطلاح کا نمبر بائیں کالم کی متعلقہ وضاحت کے سامنے لکھ دو۔

۱۔ فیصد درجہ	رشتہ	(۷)
۲۔ اوسط	EX/N	(۲)
۳۔ وسطانیہ	اس میں کل کے دو تہائی افراد شامل ہیں	(۶)
۴۔ اکثریہ	درمیانی قدر	(۳)
۵۔ حیطہ	ادنیٰ سے اعلیٰ تک	(۵)
۶۔ معیاری انحراف	جس چیز کے ناپنے کا دعویٰ ہو وہی چیز پائی جائے	(۱۰)
۷۔ باہمی نسبت	سب سے زیادہ عام قدر	(۴)
۸۔ حد اختلاف	پوزیشن باعتبار فیصد	(۱)
۹۔ معتبری	جس چیز کو ناپا جائے، ٹھیک طرح ناپا جائے	(۹)
۱۰۔ صحت	EFX/N	(۶)

۱۱۔ انحراف . عموماً حدِ اختلاف کا سب سے زیادہ قابل اعتبار پیمانہ (٦)

۱۲۔ ماحصل ذہانت

۱۳۔ استغراق

۱۴۔ مراجعت

اچھا یہی ہے کہ ایک کالم میں امتحان کی مدات زیادہ ہوں اور دوسرے میں کم۔ ورنہ طالب علم پہلے اُن مدات کو خارج کر دے گا جنھیں وہ یقینی طور پر جانتا ہے اور پھر زیادہ صحت کے ساتھ باقی ماندہ کو اٹکل سے حل کرے گا۔ لیکن اگر کچھ مدیں، دائیں کالم میں ایسی ہوں جن سے متعلق بائیں کالم میں کوئی مد نہ ہو، تو پھر وہ ایسا نہیں کر سکے گا۔ دوسرا طریقہ یہ ہے کہ بائیں کالم میں دو مدیں ایسی رکھی جائیں، جو دائیں کالم کی کسی ایک ہی اصطلاح کی وضاحت کرتی ہوں۔ نمونہ کی جانچ جو اوپر مذکور ہے۔ اس میں دائیں جانب کی مد ٦ کے لیے دو فقرے اور ایک فارمولا دیا گیا ہے۔ بائیں کالم میں، "معیاری انحراف" یعنی مد ٦ جن فقروں اور فارمولا سے تال میل کھاتی ہے وہ یہ ہیں: (الف) اس میں کل کے دو تہائی افراد شامل ہیں*، (ب) عموماً حد اختلاف کا سب سے زیادہ قابل اعتبار پیمانہ (ج) یہ فارمولا: ESX/N

مماثل امتحان یا تلازمی جانچ کا استعمال اُن صورتوں میں ہوتا ہے، جب کہ جانچ میں، نام، اصطلاح، تعریف، تاریخ، عنوان وغیرہ کی معلومات مقصود ہو۔

تکمیلی جانچ جس طرح معروضی جانچ کی مدیں طرح طرح کی ہوتی ہیں، اُسی طرح تکمیلی جانچ کو بھی مختلف شکلوں اور نئی نئی صورتوں میں مرتب کیا جاتا ہے اس کی مثالیں حسب ذیل ہیں:۔

ہدایات — جس کالم میں نمبر دے ہوئے ہیں اور جگہ خالی ہے اس میں نمبروں کی جگہ

---

* دراصل نارمل جنس دار تقسیم میں اوسط یا وسطانیہ سے ایک ایک معیاری انحراف کے بقدر دونوں طرف جو اجناس شامل ہوتی ہیں وہ کل تعداد کا دو تہائی ہوتی ہیں (مترجم)

وہ الفاظ لکھو جو جملہ کے مضمون کو صحیح کر دیں۔ جملہ کے نمبر اور کالم میں مطابقت ہونی چاہیے۔

"کسی بھی نارمل تقسیم میں، (۱)، (۲)، (۳) برابر ہوتے ہیں" ۱۔ اوسط
"باہمی نسبت کی (۴)، بتاتی ہے کہ کس حد تک دو چیزیں آپس میں (۵)" ۲۔ وسطانیہ
۳۔ اکثریہ
۴۔ شرح
۵۔ میل کھاتی ہیں

تکمیلی جانچ کو دوسرے طریق پر بھی مرتب کیا جا سکتا ہے۔ وہ طریقہ یہ ہے کہ جوابات کو کالم میں دے دیا جاتا ہے (ذیل میں دی ہوئی مثال دیکھو) اس کی غرض یہ ہے کہ صحیح جواب چن لیا جائے اور خالی جگہ پر اُس کو لکھ دیا جائے۔ جانچ کی اس شکل کو منضبط تکمیلی جانچ کہتے ہیں اور اس میں مماثل جانچ کے چند عناصر پائے جاتے ہیں۔ نیچے ایک مثال دی گئی ہے۔

ہدایات صفحہ کی بائیں جانب خالی جگہوں میں ہر حرف کے لیے ترتیب وار اُس لفظ کا نمبر لکھو جو دائیں کالم میں دیا ہوا ہے اور جو جملہ کو پورا کرنے کے لیے ضروری ہے۔

۱۔ نارمل خط	کسی بھی نارمل تقسیم میں (الف)، (ب)،	(الف)	۲
۲۔ اوسط	اور (ج)، برابر ہوتے ہیں۔ باہمی نسبت	(ب)	۳
۳۔ باہمی نسبت	کی (د)، بتاتی ہے کہ چیزیں کس حد تک	(ج)	۷
۴۔ وسطانیہ	ایک دوسرے کے ساتھ (س) ——	(د)	۶
۵۔ میل کھاتی ہیں	مستقل مزاجی کی جانچ میں (ص)، ہوتی ہے	(س)	۵
۶۔ شرح	جب کہ وہ واقعی صبر آزمائی کرتا ہو	(ص)	۹
۷۔ اکثریہ		(ط)	
۸۔ مراجعت		(ع)	

۹۔ صحت (ف)

۱۰۔ انحراف یا ترچھاپن (Skewness) (ک)

اس طرز کے تکمیلی امتحان میں طالب علم کو ایک فہرست دے دی جاتی ہے۔ وہ اس فہرست میں سے جوابات چھانٹتا ہے۔ اس کا فائدہ یہ ہے کہ جانچتے وقت مترادف الفاظ سے جو پیچیدگی پیدا ہو جاتی ہے اُس سے بچا جا سکتا ہے۔ بعض معلموں کو اِس قسم کے امتحان پر اعتراض ہو سکتا ہے۔ اُن کے نزدیک محض شناخت (کہ آیا جواب صحیح ہے یا غلط) کہیں زیادہ آسان ہے بہ نسبت اس کے کہ سوال کا جواب یادداشت سے دیا جائے۔ اُن کا یہ بھی کہنا ہے کہ اس طرز کے امتحان میں صحیح جواب دینے کے لیے بہت سے سہارے موجود ہوتے ہیں۔ اور اس طرح طالب علم کو خود سوچنے کا موقع کم ملتا ہے اور اِس لیے نصاب میں دی ہوئی معلومات اور اصولوں پر وہ اپنی کوشش سے عبور حاصل نہیں کر سکتا۔ یہ معلم یہ بھی محسوس کرتے ہیں کہ اس قسم کا امتحان طالب علم کو ایک مبہم احساس پر اکتفا کرنے پر مائل کر سکتا ہے کہ وہ متعلقہ اصطلاحات سے واقف ہے۔ بعض صورتوں میں یہ بھی ضروری ہے کہ اصطلاحات کی گڈمڈ اور متبادل جوابات کے اُلجھاؤ کو روکنے کی خاطر زیادہ سے زیادہ بہتر اصطلاحیں مہیا کی جائیں۔ تکمیلی امتحان کی سب سے زیادہ رائج شکل یہ ہے کہ جملہ میں الفاظ کی جگہ خالی چھوڑ دی جاتی ہے۔ طالب علم سے کہا جاتا ہے کہ اِن خالی جگہوں کو موزوں لفظوں سے پُر کرے۔ ذیل میں دیا ہوا جملہ پیش کیا جاتا ہے:

"نارمل تقسیم میں ـــــــ، ـــــــ، اور ـــــــ، برابر ہوتے ہیں۔"

تکمیلی امتحان کی دوسری دو شکلوں (جن کا اوپر ذکر کیا جا چکا ہے) فائدہ یہ ہے کہ ان سے جوابات کی جانچ زیادہ آسانی اور شاید صحیح طور پر کی جا سکتی ہے۔

تکمیلی امتحان کی ایک شکل اور ہے۔ خالی جگہ جملہ کے آخر میں چھوڑ دی جاتی ہے۔ اور جانچنے میں آسانی کے لیے بائیں جانب جواب لکھا جاتا ہے۔ مثلاً:

ہدایت ـــ ہر جملہ کی خالی جگہ کو اُن لفظوں سے پُر کرو، جو جملہ کو مکمل کرنے کے لیے

ضروری ہیں۔

۱۔ اگر کسی جانچ میں جانچ کی جانے والی چیز کو اچھی طرح پرکھا جائے تو وہ جانچ

...... قابل اعتبار ہوتی ہے

۲۔ سب سے زیادہ اور سب سے کم نمبروں کے درمیان جو فاصلہ ہوتا ہے اسے

...... حیطہ کہتے ہیں

۳۔ وہ نمبر جس سے زیادہ اور جس سے کم نمبر حاصل کرنے والوں کی تعداد برابر ہو

.... وسطانیہ کہلاتا ہے

۴۔ کلاس کے وقفوں کے مطابق اگر نمبروں کو ترتیب کے ساتھ منظم کیا جائے تو اسے

.... استغراق کہتے ہیں

اصناف بندی کی جانچ

اس قسم کے امتحان میں مدات اس طرح شامل کیے جاتے ہیں کہ ہر ایک حصہ میں ایک کے سوا تمام مدیں باقی مدات سے مطابقت رکھتی ہوں منطقی بنیاد پر یہ مدیں ایک ہی زمرے میں شامل ہوتی ہیں۔ وہ مد جو ان سے مطابقت نہیں رکھتی اسے چُنا جاتا ہے اور اس سے متعلق حرف کو قوسین میں درج کر دیا جاتا ہے۔

ہدایت ذیل میں دیے ہوئے مجموعوں میں ایک کے سوا سارے الفاظ ایک ہی صنف میں شامل کیے جا سکتے ہیں۔ وہ لفظ جو منطقی بنیاد پر، دوسرے لفظوں کے ساتھ میل نہ کھاتا ہو، اس سے متعلق حرف کو بائیں جانب قوسین میں درج کرو:

۱۔ (الف) اوسط (ب) باہمی نسبت (ج) وسطانیہ (د) اکثریہ (س) ۵۰ واں فیصد (ص) درجہ .... (ب)

۲۔ (الف) ۴۰ واں فی صد (ب) وسطانیہ (ج) ربیع ۳ (د) ربیع ۱ (س) معیاری انحراف .... (س)

۳۔ (الف) باہمی نسبت، (ب) ترچھا پن، (ج) مطابقت، (د) رشتہ،

(ب) ... ... (س) تلازم یا ائتلاف

جانچ کی مذکورہ طرزوں میں جو تبدیلیاں کی جا سکتی ہیں، اُن کی اور شکلیں بھی ہیں۔ نیز مشقوں کے کچھ اور نمونے ہیں، جیسے مدّات کے معانی میں یکسانیت یا ان کی مشترک صفات کی بنا پر، مدّات کو ترتیب دینا۔ ذیل میں اس کی مثال دی جاتی ہے :

اُن لفظوں یا اصطلاحوں پر نشان لگاؤ، جو باہمی "نسبت" کے تصور سے تعلق رکھتی ہوں۔

( ) ۱۔ تغیر پذیری	( ) ۵۔ اوسط
(×) ۲۔ مطابقت	(×) ۶۔ متفق ہونا
( ) ۳۔ فی صد	(×) ۷۔ یکسانیت
(×) ۴۔ رشتہ	( ) ۸۔ "نمونہ" کا انتخاب

اچھے قسم کے معروضی امتحان کی تیاری کے لیے اعلیٰ درجہ کی مہارت اور کافی وقت درکار ہے۔ ضروری ہے کہ اس امتحان کو پہلے سے آزما لیا جائے تاکہ ناموزوں مدوں کو خارج کر کے دوسری موزوں مدّات شامل کی جا سکیں۔ اگر کسی جانچ کی تفصیلات کو بہترین طور پر متعین کر لیا گیا ہو، تب بھی اُسے زیادہ عرصہ تک استعمال نہیں کرنا چاہیے۔ کیونکہ ایسا کرنے سے نصاب تعلیم اور طریقۂ تعلیم محدود ہو کر رہ جائے گا۔ امتحان کو جلد جلد بدلتے رہنا چاہیے تاکہ نصاب تعلیم کو ضرورت کے مطابق بدلنے میں امتحان کی وجہ سے رکاوٹ پیدا نہ ہو اور اُستاد کا طریقۂ تعلیم محض ایک ڈھرا بن کر نہ رہ جائے۔

امتحان کا پرچہ بنانے میں ضرورت سے زیادہ محنت سے بچنے کا اچھا طریقہ یہ ہے کہ کسی مضمون کا اُستاد، یا تنظیم مدارس کے کسی شعبہ کا سربراہ، جانچ کی مدّات کا ایک ترتیب وار ذخیرہ اپنے پاس رکھے، جب نیا مواد نصاب میں داخل کیا جائے تو اُس کے ساتھ ساتھ نئی مدّات کا برابر اضافہ کرتا رہے اور متروک مدوں کو خارج کرتا رہے نیز متبادل شکل کی مدیں بھی فائل میں محفوظ کرتا رہے۔ اس سے یہ فائدہ ہوگا کہ ضرورت پڑنے پر اُستاد کم سے کم محنت کر کے امتحان کو نسبتاً نیا پرچہ تیار

کر سکتا ہے۔

جو شخص اس موضوع کی تحقیق زیادہ تفصیل کے ساتھ کرنا چاہیے یا امتحان کا خصوصی مطالعہ کرنا چاہتا ہو، وہ اُن حوالوں میں سے چند سے فائدہ اٹھا سکتا ہے جو اس کتاب کے آخر میں درج ہیں۔ دراصل ہر اُستاد کو چاہیے کہ وہ معروضی امتحان کی تکنیک اور اس کے طریقوں کا مطالعہ کرے، نیز جانچ کے پرچے بنانے اور ان کے استعمال کرنے کا عملی تجربہ کرے۔

شناخت اور بازیافت جانچ

"تعددی انتخاب" "صحیح یا غلط" یا عدم مماثل جیسی جانچوں میں طالب علم کے سامنے کچھ تصورات اور حقائق پیش کر دیے جاتے ہیں اور وہ جس جواب کو صحیح سمجھتا ہے اُسے ظاہر کر دیتا ہے۔ اِس طرز کے امتحان کو شناختی امتحان کہتے ہیں۔ اس لیے کہ یہاں طالب علم کے لیے یہ پہچاننا ضروری ہے کہ صحیح بیان کون سا ہے اور غلط کون سا ہے۔ یا یہ کہ بہت سے دیے ہوئے جوابوں میں سے صحیح جواب کون سا ہے، یا یہ کہ باہم مطابقت رکھنے والی مدیں کون سی ہیں۔

برخلاف اس کے موضوعی امتحان، یا تکمیلی امتحان یا ترمیم شدہ " غلط۔ صحیح " قسم کے امتحان میں، جب طالب علموں سے کہا جائے کہ وہ کسی سوال کا جواب واقعی لکھیں تو انھیں بازیافت سے کام لینا پڑتا ہے۔ اسی لیے اس قسم کے امتحان کو "بازیافت جانچ" کہتے ہیں۔ شناخت کے مقابلے میں بازیافت طلبا کی ذہنی فعالی کو زیادہ بروئے کار لاتی ہے۔ انھیں جواب دینے میں زیادہ ذہنی کاوش کرنی پڑتی ہے۔

معروضی یا مختصر جوابی امتحان کا جائزہ

معروضی امتحان کے بارے میں لمبے چوڑے دعوے کیے جاتے ہیں۔ اِن سے ایک خاص قسم کا رجحان ظاہر ہوتا ہے۔ یعنی اِن نئے طرز کے امتحانوں کی قدر و منزلت

کو بڑھا چڑھا کر اور پرانے طرز کے موضوعی امتحانوں کی اہمیت کو گھٹا کر دکھایا جائے لیکن اس کے باوجود کہ معروضی امتحانوں پر ضرورت سے زیادہ زور دیا گیا ہے، پھر بھی واقعہ یہ ہے کہ ان امتحانوں کی اپنی نمایاں خوبیاں ہیں، جو اپنی جگہ پر اس امر کی دلیل ہیں کہ ان امتحانوں کو زیادہ وسیع پیمانہ پر برتا جائے۔

معروضی امتحان کی پسندیدہ خصوصیتیں

اس امتحان کی ایک خصوصیت تو یہ ہے کہ جس طرح موضوعی امتحان میں، طالب علم اپنے علم و فضل کا جھوٹا رعب جما سکتا ہے، معروضی امتحان میں اُس کی دال اس لیے نہیں گل سکتی کہ یہاں اُس کو بے کم و کاست اور بندھا ٹکا جواب دینا ہوتا ہے۔ یہ امتحان اس کو نفسِ مضمون کا پابند کر دیتا ہے اور گریز کی کوئی گنجائش نہیں ہوتی۔ طالب علم کتنا ہی چاہے کہ سوال سے ہٹ کر جواب لکھے یا اس کے دوسرے پہلوؤں پر خامہ فرسائی کرے، لیکن معروضی جانچ میں، ممکن جوابوں کی چونکہ ایک مقررہ تعداد ہوتی ہے، اس لیے وہ اصل موضوع سے ہٹ نہیں سکتا۔ کسی طالب علم کی یہ جانچ کرنے کے لیے کہ وہ مضمون کے اصل عناصر سے کس درجہ واقف ہے، یا مضمون کی اصطلاحات کا اس کو کس قدر علم ہے معروضی امتحان ایک اعلیٰ ترین ترکیب ہے۔ اصطلاحات یا واقعات کو کوئی طالب علم کس حد تک جانتا ہے، اِس کی جانچ موضوعی امتحان کے مقابلہ میں، معروضی امتحان کے ذریعہ زیادہ اچھی طرح کی جا سکتی ہے۔

جیسا کہ اس سے پہلے ذکر کیا جا چکا ہے، معروضی جانچ کے بہت سے طریقے ہیں۔ صحیح۔ غلط، مماثل، تکمیلی اور تعددی انتخاب جیسی جانچوں کی معروضی حیثیت بہت اہم ہے۔ اِن مدات کو صحیح طریقہ پر جانچا جا سکتا ہے۔ ایک جامع معروضی جانچ میں طالب علم کو جو نمبر ملتے ہیں، اُن سے پتہ چلتا ہے کہ جس مضمون میں اُس کی جانچ کی گئی ہے اُس سے وہ کس حد تک واقف ہے۔ ہم جماعت طالب علموں کے نمبروں کا جب اِس کے نمبروں سے مقابلہ کیا جاتا ہے تو اس کے خاص معنی ہوتے ہیں۔ طالب علم یہ دیکھتا ہے کہ اوروں کے مقابلہ میں اُس کی پوزیشن کیا ہے۔ وہ امتحان کے نتیجہ کو قبول

کرتا ہے اور محسوس کرتا ہے کہ اُس کی جانچ بالکل منصفانہ طریق پر کی گئی ہے۔ ساتھ ساتھ اُستاد بھی زیادہ اعتماد کے ساتھ محسوس کرسکتا ہے، کہ اس کی جانچ منصفانہ تھی۔ ہوسکتا ہے کہ اُستاد اور شاگرد کے باہمی تعلقات اچھے ہوں یا اچھے نہ ہوں، دونوں صورتوں میں، ذاتی تعصبات، مدرسہ کے نمبروں پر اثرانداز ہوسکتے ہیں۔ لیکن معروضی جانچ ان اثرات سے پاک صاف ہوتی ہے۔

معروضی امتحان کی خصوصیتوں میں ایک خصوصیت اور ہے جس نے اِس طریقۂ امتحان کو مقبولِ عام بنا دیا ہے اور وہ خصوصیت یہ ہے کہ اس کی جانچ بڑی آسانی سے کی جاسکتی ہے۔ اگر گتے کی چٹوں پر جوابوں کی فہرست قلم بند کرلی جائے یا ان جوابوں کی کنجی تیار کرلی جائے جو امتحان کی کاپی میں جوابوں کے کالم کے ساتھ مطابقت رکھتی ہو تو پھر دیکھیے کہ کتنی جلد جوابات کو جانچا جاسکتا ہے۔ کچھ جانچوں میں طالب علم جوابوں کو ایک الگ پرچہ پر بھی لکھ سکتا ہے۔ اس کو بڑی تیزی سے جانچا جاسکتا ہے، تو پھر امتحان کی وہی کاپیاں جو ایک بار استعمال کی جاچکی ہیں، بار بار استعمال کی جاسکتی ہیں اور جانچنے کا کام کسی کلرک یا اسٹنٹ کے سپرد کیا جاسکتا ہے۔

موضوعی امتحان کے مقابلہ میں معروضی امتحان، نصاب کے زیادہ بڑے حصہ پر محیط ہوسکتا ہے۔ دوسرے لفظوں میں معروضی امتحان نصاب کے مواد کا انتخاب زیادہ وسیع پیمانہ پر کرسکتا ہے۔ معروضی جانچ میں، مدّات چونکہ بہت ہوتی ہیں، اس لیے یہ نہیں ہوسکتا کہ مضمون کا کوئی بڑا حصہ جانچ سے چھوٹ جائے۔ طالب علم کو شکایت کرنے کا موقع ہی نہیں رہتا کہ اُس نے نصاب کے جن حصوں کی تیاری کی تھی، جانچ میں انھیں چھوا تک نہیں گیا۔ طرح طرح اور قسم قسم کی شکلیں جو جانچ کے لیے اختیار کی جاتی ہیں اُن سے مواد امتحان کے انتخاب میں وسعت پیدا ہوجاتی ہے اور نفسِ مضمون تک پہنچنے کی مختلف راہیں کھل جاتی ہیں۔

مختصر لفظوں میں کہا جاسکتا ہے کہ معروضی جانچ، تعلیمی ترقی کا اندازہ لگانے کی ایک قابلِ اعتماد میزان ہے۔ اِس کے ذریعہ بخوبی جانچا جاسکتا ہے کہ طالب علم کے علم

اور معلومات کی وسعت کس درجہ کی ہے۔ اس طرح معروضی امتحان طالب علم کے حاصل کردہ نمبروں کی بنا پر اُس کی صحیح پوزیشن متعین کرنے کا ایک صحیح جواز ہو سکتا ہے۔

معروضی امتحان کے نقصانات

معروضی جانچ کے جہاں فائدے ہیں، بعض اہم پہلوؤں کے لحاظ سے یہ طریقہ ناقص بھی ہے۔ عام طور پر یہ نصاب تعلیم کے اُن حصوں تک محدود ہوتا ہے، جو واقعاتی جزئیات سے تعلق رکھتے ہیں۔ اس کا زیادہ تر زور، اصطلاحوں کے معنی، تعریف، رائے اور مقداری مواد پر ہوتا ہے۔ یہ سب کچھ بجا و درست ہوتا اگر امتحان کو اہم اور بامعنی واقعات اور معلومات تک محدود رکھا جاتا، لیکن بدقسمتی سے بسا اوقات اس میں ایسی تفصیلات شامل کر دی جاتی ہیں، جن کی تعلیمی قدر و قیمت پر ہر ایک شخص شبہ ظاہر کر سکتا ہے۔ دراصل یہ امتحان کا قصور نہیں بلکہ اُس شخص کا قصور ہے جو امتحان کا پرچہ بناتا ہے۔

امتحان کی حتی المقدور معروضی ہیئت قائم رکھنے کی خاطر وہ تمام سوالات اور ساری مدیں چھوڑ دی جاتی ہیں، جن کا ناقابل تردید جواب موجود نہ ہو۔ لہٰذا ادب، تاریخ، عمرانیات اور دوسرے مضامین کا بہترین مواد، امتحان سے خارج کرنا پڑتا ہے، اس لیے کہ اِس کی بنیاد یا تو قیاس پر ہوتی ہے یا مفروضات پر۔ نظامِ فطرت میں جو چیزیں نزاعی ہوتی ہیں، انھیں بھی چھوڑ دیا جاتا ہے، اس لیے کہ جب کئی ایک جواب ہو سکتے ہوں اور کسی ایک جواب پر اتفاق رائے نہ ہو تو ایسی صورت میں جوابوں کی قابلِ اطمینان کنجی تیار نہیں کی جا سکتی۔ اس کا نتیجہ یہ ہے کہ آج کل معروضی امتحان جب تیار کیے جاتے ہیں تو انھیں صرف ان سوالات تک محدود رکھا جاتا ہے جن کے جوابوں میں کسی قسم کا اختلاف پیدا نہ ہو سکے۔ اس کے سوا اس قسم کی جانچ، صرف ان مضامین کے لیے زیادہ موزوں ہے، جو نوعیت کے اعتبار سے، اعداد و شمار یا مقدار پر مبنی ہوں نہ کہ وہ مضامین جو بیانیہ ہوں یا اُن میں قیاس اور جائزہ کو زیادہ دخل ہو۔ موخر الذکر مضامین میں واقعاتی امور پر ان کے باہمی رشتوں کی روشنی

میں، بحث و تشریح کی ضرورت پڑتی ہے۔ اِن مضامین کا حق اس طرح ادا نہیں ہو سکتا کہ مختلف مذاہب کو ایک دوسرے سے نسبتاً بے تعلق سمجھ کر فقط شناخت کرایا جائے۔

رائج الوقت معروضی امتحان میں طالب علم کے لیے کوئی موقع نہیں کہ وہ خود سوچے یا طبع زاد فکر کر سکے۔ اس امتحان کی ایک خصوصیت یہ بتائی جا چکی ہے کہ اس میں بے جا رعب جمانے کی گنجائش نہیں، تاہم جہاں ایک طرف اِس خصوصیت کا شمار خوبی میں ہوتا ہے، دوسری طرف اس میں یہ نقص بھی ہے کہ ایک اچھا طالب علم نہ تو اپنی قوتِ قیاس کو بروئے کار لا سکتا ہے اور نہ اپنے طبع زاد نقطۂ نگاہ کو ہی ظاہر کر سکتا ہے۔ اس کے یہ معنی ہوئے کہ معروضی جانچ، طبع زاد ذہنی تحقیق و جستجو میں طالب علم کی مطلق حوصلہ افزائی نہیں کرتی۔

معروضی جانچ، طالب علم کو مطالعہ کے ایک ایسے ڈھرّے پر ڈال دیتی ہے۔ جو فضیلت علمی حاصل کرنے کے لیے سازگار نہیں۔ دموضوعی امتحان بھی اس معاملہ میں قریب قریب اتنا ہی ناقص ہو سکتا ہے، جس سوال کے پوچھے جانے کا طالب علم قیاس کرتا ہے۔ اسی کے مطابق اپنے مطالعہ کو ڈھال لیتا ہے۔ درجہ میں استاد پڑھاتا ہے اور طالب علم سنتا ہے لیکن ایسا کرنے سے طالب علم کا مقصد زیادہ تر یہ ہوتا ہے کہ اُن باتوں کو نوٹ کرلے، جو بقول اُستاد، آنے والے امتحان میں پوچھی جا سکتی ہیں اور صرف اُنھیں باتوں کو وہ لکھ لیتا ہے۔ جب پڑھتا ہے تو صرف اُن واقعات اور مددوں پر توجہ دیتا ہے، جو اس کے خیال میں، امتحان میں دریافت کی جا سکتی ہیں اور اِس طرح وہ موادِ تعلیم کے چھوٹے چھوٹے ٹکڑوں کی جستجو میں سرگرداں رہتا ہے۔ وہ اِن ٹکڑوں کو مربوط کر کے ایک مثالی سانچہ میں ڈھالنے کی کوشش نہیں کرتا۔ کیوں؟ اس لیے کہ وہ سمجھتا ہے کہ ایسا کرنے سے اُسے امتحان میں کوئی مدد نہیں ملے گی۔ طالب علموں کا دستور ہے کہ امتحان سے کچھ عرصے پہلے، ایک جگہ برابر اکٹھا ہوا کرتے ہیں تاکہ ایک دوسرے کا "بھید معلوم کریں"۔ وہ بھید کیا ہوتا ہے؟ یہ معلوم کرنا کہ وہ کون کون سی چیزیں ہیں جو اُن کے خیال کے مطابق، امتحان میں مفید ثابت ہو سکتی ہیں۔ وہ ہر چھوٹی موٹی چیز کو جو اُن کے ہاتھ لگ جائے، رٹ لیتے ہیں، معروضی جانچ میں رٹائی کا مشغلہ کم ہونے کی بجائے اور زور پکڑ گیا ہے، نتیجہ یہ ہے کہ ہمارے طالب علم نہ دانش

بنتے ہیں، نہ محقق اور نہ علم حاصل کرنے کے شائق، بلکہ محض جزئیات کے چننے والے بنتے جا رہے ہیں۔

علم حاصل کرنے کی کاوش اور لیاقت علمی بڑھانے کے طریقہ کار پر اس طرز کے امتحان کا کیا اثر پڑتا ہے، جب اس کی تحقیقات کی گئی تو پتہ چلا کہ علم حاصل کرنے کا طریقہ کار، امتحان کی نوعیت پر منحصر ہوتا ہے۔ تین چوتھائی طلبا، اس بات کو جانتے تھے کہ جانچ کی چاروں قسموں کے لیے مختلف طور پر تیاری کرنی ہے۔ صحیح۔ غلط جانچ، تعددی انتخاب کی جانچ اور شناختی جانچ میں محض حافظہ پر زور دیا گیا تھا، یعنی ایک دوسرے سے کم و بیش بے تعلق مدّات اور تفصیلات کی رٹائی کی گئی تھی۔ موضوعی اور تکمیلی جانچ یا بازیافت جانچ کی تیاری کے لیے مواد امتحان کو ترتیب دینے اور خلاصہ کرنے پر زور صرف کیا گیا تھا۔ اِن چاروں قسموں کے امتحانوں کی تحقیق اور آزمائش سے یہ نتیجہ نکلا کہ مطالعہ کا وہ طریقہ جس میں مواد کو منظم کیا جائے، دوسرے طریقوں کے بہ نسبت مواد پر حاوی ہونے میں زیادہ کارآمد ثابت ہوتا ہے۔

مندرجہ بالا تحقیق کے نتائج اِس بات کی طرف بھی اشارہ کرتے ہیں کہ طریقۂ تعلیم اور تعلیمی عمل پر امتحان کا اثر اور قابو خطرہ سے خالی نہیں۔ مثال کے طور پر اگر خاص طرز کے کچھ امتحانات، ایک پوری ریاست میں، ریاستی تعلیمی بورڈ یا اس قسم کے کسی دوسرے ادارہ کی نگرانی میں لیے جائیں تو نتیجہ یہ ہوگا کہ طالب علموں کے مطالعہ کرنے کی عادتوں اور استادوں کے پڑھانے کے طریقوں پر یہ امتحانات حاوی ہو جائیں گے۔ بہت سی وجوہات ہو سکتی ہیں، جن کی بنا پر، ریاستی سطح کے امتحانات قابل اعتراض قرار دئے جا سکتے ہیں۔ اگر معلومات کے محدود ٹکڑوں، کٹے چھنٹے واقعات اور بے تکی تفصیلات پر زور دینا ہی اُن کا منشار ہو تو ایسی صورت میں یہ امتحان اس لیے قابل اعتراض ہوں گے کہ استاد کی تدریس، تکلیف دہ مشق اور رٹائی کرانے تک محدود ہو کر رہ جائے گی اور طالب علم کو بے چون و چرا، جزئیات کو رٹ لینا ہوگا۔ موادِ تعلیم کو ترتیب دینے، اُن کے باہمی تعلق کو سمجھنے اور ان کی قدر و قیمت کا اندازہ لگانے کی بجائے وہ صرف اتنا کریں گے کہ امتحان کی خاطر متوقعہ جوابات کو محفوظ کر لیں۔ ابتدائی درجہ سے لے کر ثانوی درجہ تک ہر سطح پر، امتحانات صرف دو کام انجام دے سکتے ہیں یعنی

یا تو وہ تعلیمی عمل کو محدود کر دیں، یا کشادہ بنا دیں۔ اِن سے فکری عمل یا تو تنگ دائرہ میں محدود ہو کر رہ جائیں، یا پھر طبع زاد و ہانت اور قوت تخلیق حرکت میں آ جائے۔ امتحانوں کی مختلف قسمیں، تعلیم پر جُدا جُدا اثر ڈالتی ہیں۔

ضروری نہیں ہے کہ یہ برائیاں معروضی امتحان کے لیے مخصوص ہوں۔ موضوعی امتحان سے جو خامیاں منسوب کی جاتی ہیں وہ بھی اِن سے کم نہیں۔ اساتذہ اگر چاہیں تو امتحانوں کو اس ڈھنگ سے مرتب کر سکتے ہیں، کہ طالب علم کی قوت فیصلہ، تجزیہ کرنے اور تخمینہ لگانے کی قابلیت، اور اُس کے اپنے ردِّ عمل کے اظہار پر زور دیا جا سکے۔ بہت سے استاد اس میں کامیاب ہو سکتے ہیں، مگر یہ کام بہت مشکل ہے اور چونکہ یہ مشکل ہے اِسی وجہ سے معروضی جانچ کی موجودہ شکل ظہور میں آئی ہے اور اِسی وجہ سے معروضی امتحانوں میں حافظہ پر زور دیا جاتا ہے۔ اب یہ استاد کا کام ہے کہ ایسے حالات کے سامنے سر نہ جھکائے جنھیں بہتر بنایا جا سکتا ہے۔ بلکہ امتحان میں خاطر خواہ تبدیلیاں لانے کے لیے اقدام کرے۔

قابلیت کی معیار بند جانچ

قابلیت کی معیار بند جانچ ایک معروضی جانچ ہے۔ معروضی جانچ کے اجزاء سے جن اہم اقدار نے جنم لیا ہے، یہ ان میں سے ایک ہے۔ قابلیت کی معیاری جانچ میں عموماً اُسی طرح نمبر دئے جاتے ہیں جس طرح استاد کے بنائے ہوئے معروضی جانچ کے پرچہ میں۔ بس خاص فرق یہ ہے کہ معیاری جانچ مرتب کرنے کے لیے زیادہ احتیاط کے ساتھ ایک وسیع نمونہ مرتب کرنا پڑتا ہے۔ یعنی کسی جانچ کو معیاری جانچ بنانے کے لیے، طلبا کی ایک کثیر تعداد کو جانچ کا پرچہ دیا جاتا ہے اور وہ جو نمبر حاصل کرتے ہوں اُسی کی بنا پر معیار اور نمونے مقرر کیے جاتے ہیں۔ نیز معیاری جانچ کا پرچہ شائع کیا جاتا ہے۔ اکثر معیاری جانچ کے پرچے پرائمری اسکول اور ہائی اسکول کے لیے وضع کیے جاتے ہیں۔ یہ پرچے، پڑھائی، جغرافیہ، کیمسٹری، جیومیٹری، اور دوسرے مضامین میں طالب علموں

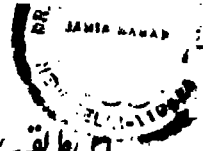
کی قابلیت کا اندازہ لگانے کے لیے استعمال کیے جاتے ہیں۔

معیاری جانچ کی ایک خصوصیت یہ ہے کہ جانچ کے بارے میں جو ہدایات دی جاتی ہیں وہ یا تو جانچ کے رسالہ میں الگ یا خود جانچ کے پرچہ میں ہی شائع کردی جاتی ہیں۔ ان ہدایات کی لفظ بہ لفظ پابندی کرنی پڑتی ہے، تاکہ جانچ میں شامل ہونے والے تمام طلبار ٹھیک ایک ہی طرح کی ہدایات کے مطابق جواب دیں۔ مزید براں مختلف جانچوں کے لیے الگ الگ وقت کی قید ہوتی ہے جس پر پوری طرح عمل کرنا ہوتا ہے۔ معیاری جانچ کی یہ خصوصیتیں چونکہ سب کے لیے یکساں طور پر ہوتی ہیں اور اس جانچ کو معیاری بنانے میں مدد دیتی ہیں۔ اسی لیے اِسے معیاری جانچ کہتے ہیں۔

قابلیت کی معیار بند جانچ کا پرچہ عام طور پر سال کے آخر میں دیا جاتا ہے، تاکہ یہ اندازہ لگایا جا سکے کہ اُس کے اپنے مضمونوں میں طالب علم کی قابلیت کی سطح کیا ہے۔ اس کے حاصل کردہ نمبروں کا مقابلہ اُس کی جماعت، اور عمر کی اوسط قابلیت، کے نمبروں سے کیا جاتا ہے۔ اس طرح مختلف مضمونوں میں اُس حیثیت کا تعین کیا جا سکتا ہے، جو اوروں کے مقابلہ میں اُسے حاصل ہے۔

معیار اور عیار

کسی معیاری جانچ کے پرچہ کو اچھا جبھی کہا جائے گا، جب اس کی ترتیب میں مضمون متعلقہ مثلاً تاریخ، جغرافیہ، حساب وغیرہ کے مواد سے متعلق کافی مثالی نمونے شامل ہوں۔ اس کے علاوہ اس جانچ کی ابتدا ایسے بچوں کی ایک کثیر تعداد سے کی جانی چاہیے جو قابلیت کی مختلف سطحوں کی نمائندگی کرتے ہوں، تاکہ ہر مضمون میں مختلف درجوں کے لیے معیار اور عیار متعین کیے جا سکیں۔ مثال کے طور پر عبارت پڑھنے کی جانچ، تیسرے درجہ کے بچوں کو جو اوسط نمبر حاصل ہوں وہی اس درجہ کے لیے معیار یا عیار ہوگا اسی طرح الگ الگ، چوتھے، پانچویں اور چھٹے درجہ کے طلبار کے حاصل کردہ نمبر کے اوسط کو ان درجوں کے لیے بالترتیب معیار یا عیار قرار دیا جائے گا۔

JAMIA HAMDARD

اس طریقہ سے استاد اپنے درجہ کے اوسط نمبروں کا مقابلہ مقررہ معیار سے کرکے یہ معلوم کرسکتا ہے کہ آیا اُس کے درجہ کے طلبا، اُس معیار پر پورے اُترے ہیں یا نہیں جو اس درجہ کے لیے قائم کیا گیا تھا۔ مزید براں، مقررہ معیار کو سامنے رکھ کر یہ بھی پتہ لگایا جاسکتا ہے کہ درجہ میں ہر طالب علم کی فرداً فرداً کیا حیثیت ہے۔ مثال کے طور پر پانچویں درجہ کے کچھ طلبا ایسے ملیں گے جن کی قابلیت، چھٹے، ساتویں یا اس سے بھی اوپر کے درجہ والے طالب علموں کے برابر ہوگی۔

قابلیت کی جانچ کے لیے جس طرح درجہ وار معیار قائم کیے جاتے ہیں۔ اُسی طرح عمر وار معیاری نمونے بھی قائم کیے جاتے ہیں۔ ابتدائی جانچ کے بعد آٹھ سال عمر والوں کی اوسط قابلیت اِس عمر کے بچوں کے لیے معیاری نمونہ سمجھی جائے گی۔ ٹھیک ٹھیک معیاری نمونہ قائم کرنے کے لیے ضروری ہے کہ شریکِ امتحان آٹھ سالہ طلبا کو احتیاط کے ساتھ چھانٹا جائے، تاکہ آٹھ سال کی عمر والوں کی قابلیت، اس عمر کی قابلیت کے مقررہ اوسط کے مطابق ہو۔ اگر بہت زیادہ ذہین یا بہت زیادہ غبی بچے چھانٹ لیے گئے تو نتیجہ یہ ہوگا کہ معیاری نمونہ یا تو ضرورت سے زیادہ اونچا ہو جائے گا یا بہت ہی گرا ہوا۔ اسی طرح، نو، دس، گیارہ اور دوسری عمر والوں کے لیے بھی یہی باتیں ملحوظ رکھنی ہوں گی۔ اب دیکھنا یہ ہے کہ بلحاظ عمر، معیار سے کن باتوں کا پتہ چلتا ہے۔ ایک بات تو اس سے یہ معلوم کی جاسکتی ہے کہ کسی مضمون میں قابلیت کا عمر وار جو اوسط مقرر کیا گیا ہے آیا طالب علم اُس پر پورا اُترتا ہے یا نہیں۔ دوسرے یہ پتہ لگایا جاسکتا ہے کہ وہ اوسط سے کتنے سال آگے یا پیچھے ہے۔

بہت سی وجوہات ہوسکتی ہیں، جن کی بنا پر کچھ اسکولوں میں، عمر اور درجہ کا معیاری نمونہ کسی طالب علم کے لیے موزوں نہ ہو۔ ہوسکتا ہے کہ ان اسکولوں کا تعلیمی مواد، جانچ کے مواد سے مختلف ہو، یعنی جانچ کا مواد، اِن اسکولوں کے نصابِ تعلیم کی مناسب طور پر نمائندگی نہ کرتا ہو۔ اس کے علاوہ یہ بھی ہوسکتا ہے کہ نصابِ تعلیم کی درجہ وار تقسیم ہر اسکول میں الگ الگ ہو۔ جن اسکولوں کے نصابِ تعلیم میں کوئی مضمون پہلے شامل کر دیا جائے، اُن کا معیار، اُن اسکولوں کے معیار سے بڑھ جاتا ہے جن میں یہ مضمون بعد

colour numbers

میں نافذ کیا جائے۔ بعض اسکولوں میں یہ رجحان پایا جاتا ہے کہ کسی خاص مضمون کو بالخصوص ابتدائی حساب کو تاخیر سے شروع کیا جائے اب سے پہلے جو حساب پہلی اور دوسری جماعت میں سکھایا جاتا تھا وہ اب دوسرے، تیسرے اور چوتھے درجوں میں سکھایا جاتا ہے۔ اس قسم کی تبدیلیاں، عمر اور درجہ کے ان معیاری نمونوں کو گڑبڑ کر دیتی ہیں، جن کی بنیاد پچھلے درجاتی مواد پر ہوتی ہے۔ کسی اسکول کی درجہ چڑھانے کی پالیسی، درجاتی معیار پر زیادہ تر اور عمروار معیار پر کسی حد تک اثر ڈالتی ہے۔ جن اسکولوں میں طلبار کا بڑا حصہ فیل کر دیا جاتا ہے، وہاں یہ رجحان پایا جاتا ہے کہ اونچی کلاسوں میں زیادہ قابل طلبار پہنچیں اور اُن اسکولو میں جہاں زیادہ تر طلبار کو پاس کرنے کی پالیسی اپنائی جاتی ہے، وہاں اعلیٰ درجوں میں اتنے قابل طالب علم نہیں پہنچتے۔

معیاری جانچ میں ایک خطرہ یہ ہے کہ اس قسم کی جانچ اسکول کی پڑھائی اور حکمت عملی پر اثر انداز ہوتی ہے۔ جن اسکولوں نے اس قسم کی جانچ کو رائج کر لیا ہے وہاں کا استاد اپنی کلاس کا نتیجہ اچھا دکھانے کی خاطر، پڑھائی کا رُخ موڑ دیتا ہے اور طالب علم کی تیاری صرف امتحان کے لیے کراتا ہے۔ اس کا نتیجہ یہ ہوتا ہے کہ استاد اور شاگرد، صرف امتحان میں جو چیزیں آنے والی ہوتی ہیں، اُن ہی کے اندر محدود ہو کر رہ جاتے ہیں۔ اس معاملہ میں تعلیمی اداروں کے منتظمین بھی برابر کے مجرم ہیں۔ اس لیے کہ اس خیال سے کہ ان کے ادارے معیاری امتحان میں اعلیٰ درجہ کی کامیابی حاصل کر سکیں، یہ حضرات "نصاب تعلیم کو منجمد کر دیتے ہیں" اور مختلف نصابوں کے مواد کو محدود کر دیتے ہیں۔ اگر یہ لوگ جانچ کو مقابلہ کا اکھاڑہ نہ بنائیں تو جانچ بجائے خود تعلیمی عمل پر کوئی برا اثر نہ ڈال سکے گی۔ اس لیے یہ ضروری نہیں ہے کہ معیاری جانچ، بچے کے سیکھنے کی صلاحیت پر حاوی ہو جائے بلکہ اس کے ذریعہ بچہ کی صلاحیت کو ابھارا جا سکتا ہے۔

تعلیمی عمریں اور تعلیمی ماحصل

ہم وضاحت کر چکے ہیں کہ کس طرح ایک خاص عمر کے طلبار، باعتبار قابلیت، ایک

دوسرے سے مختلف ہوتے ہیں۔ بعض کی قابلیت، معیاری عمر کی مقررہ قابلیت سے بہت کم ہوتی ہے اور بعض کی بہت زیادہ۔ دس سال عمر کے بچوں کو بطور مثال لیجیے۔ اُن کی حساب دانی کی قابلیت یا تو ۷ سالہ بچوں کی اوسط درجہ کی قابلیت کے برابر ہو سکتی ہے یا ۸ سالہ، ۹ سالہ، ۱۰ سالہ، ۱۱ سالہ، ۱۲ سالہ، ۱۳ سالہ، ۱۴ سالہ بچوں کے برابر ہو سکتی ہے۔ قابلیتوں کے فرق کا یہ سلسلہ اور بھی بڑھ سکتا ہے۔ اب اس بات کو سمجھئے کہ دس سالہ طالب علم، جس کی حساب کی قابلیت ۷ سال والے کی قابلیت کے برابر ہو، اُس کی حساب کی عمر ۷ سال ہوگی، اور جس کی قابلیت ۸ سال عمر والے کے برابر ہو، اُس کی حساب کی عمر ۸ سال ہوگی۔ وغیرہ وغیرہ۔ اسی طرح ایک طالب علم کی اور عمریں بھی ہوتی ہیں، جیسے خواندگی کی عمر، تاریخ کی عمر، جغرافیہ کی عمر اور ایسے ہی دوسرے مضامین کی عمریں۔ طالب علم کی عام علمی قابلیت، جس درجہ کی ہوگی، اُس سے ہی اُس کی تعلیمی عمر کا تعین کیا جائے گا۔ اختصار کی خاطر اب ہم حروف کے اشاروں سے مطلب ظاہر کریں گے۔ یعنی "تعلیمی عمر" کی بجائے "ت، ع" حروف استعمال کریں گے۔ (ت' سے 'تعلیمی' اور 'ع' سے 'عمر' مراد ہے)۔ اسکول کے مضامین میں عام علمی قابلیت کو "ت۔ع" سے اسی طرح ظاہر کیا جاتا ہے، جس طرح عام ذہنی قابلیت کو "ذ۔ع" (ذہنی عمر) سے۔ "ت۔ع" کا تعین طالب علم کی مرکب قابلیت سے کیا جاتا ہے جو بہت سے مضامین میں، جانچ کے نتیجہ کو ظاہر کرتی ہے۔

"ت۔ع" اصل عمر یا "ا۔ع" کے برابر ہو سکتی ہے۔ یہ بھی ہو سکتا ہے کہ ت۔ع 'ا۔ع' سے کم یا زیادہ ہو۔ "ت۔ع" سے "ا۔ع" کی نسبت ظاہر کرنے کے لیے جو خارج قسمت استعمال میں لایا گیا ہے اُسے "تعلیمی ماحصل" (ت۔م) سمجھا جاتا ہے۔ تعلیمی ماحصل معلوم کرنے کا طریقہ یہ ہے کہ "ت۔ع" کو "ا۔ع" سے تقسیم کرکے سو سے ضرب کر دیا جائے یعنی $\frac{\text{ت۔ع}}{\text{ا۔ع}} \times ۱۰۰ =$ جس بچہ کی "ت۔ع" اور "ا۔ع" برابر ہے اُس کا خارج قسمت سو ہوگا اور یہی اوسط ہے۔ دس سالہ لڑکا جس کی قابلیت، عمر کے مقررہ اوسط کے برابر ہے، اس کی "ت۔ع" دس ہوگی۔ اور تعلیمی ماحصل (ت۔م) $۱۰۰ \times (\frac{۱۰}{۱۰})$ ہوگا۔ بارہ سالہ طالب علم جس کی "ت۔ع" نو ہو، اس کا "ت۔م" $\frac{۹}{۱۲} \times ۱۰۰$ یعنی ۷۵ ہوگا۔ اسی طرح ایک

آٹھ سالہ طالب علم جس کا "ت۔ع" دس ہو، اس کا "ت۔م" $\frac{۱۰}{۸} \times ۱۰۰$ یعنی ایک سو پچیس ۱۲۵ ہوگا۔

اسکول میں مختلف مضامین پڑھائے جاتے ہیں۔ کسی بھی طالب علم کے لیے ہر مضمون کا ماحصل نکالا جاسکتا ہے۔ فرض کیجیے کہ ایک طالب علم کی عمر ۱۱ سال ۷ ماہ ہے اور "تاریخ کی عمر" ۱۳ سال ۲ ماہ ہے تو اس کے یہ معنی ہوئے کہ اس کا تاریخ کا ماحصل [$\frac{\text{۱۳ سال ۲ ماہ}}{\text{۱۱ سال ۷ ماہ}} \times ۱۰۰ = \frac{\text{۱۵۸ ماہ}}{\text{۱۳۹ ماہ}} \times ۱۰۰ = \frac{۱۵۸۰۰}{۱۳۹}$ = تقریباً ۱۱۴] ۱۱۴ ہے۔ کسی طالب کی بہ اعتبار جغرافیہ، حساب، "تاریخ، خواندگی وغیرہ جو بھی ہو اگر ان میں سے ہر ایک کو اس کے "ا۔ع" سے تقسیم کردیا جائے تو جغرافیہ، حساب، "تاریخ وغیرہ کے ماحصل علی الترتیب نکل آئیں گے اس طرح ہر مضمون میں طالب علم کی تعلیمی حیثیت کا موازنہ کیا جاسکتا ہے، اس کی پختگی یا کمزوری معلوم کی جاسکتی ہے اس قسم کی معلومات اُس طالب علم کو مدد دینے کا موقع فراہم کرسکتی ہے۔ مثلاً اگر کوئی طالب علم خاص طور پر تاریخ میں اچھا ہے، تو تاریخ کے مضمون میں اس کی دل چسپی بڑھانے کی طرف خاص توجہ دینی چاہیے۔ اگر کوئی طالب علم کسی مضمون میں کمزور ہے تو اس میں مدد دینے کی ضرورت ہے۔ لیکن یہ بات معقول نہیں کہ اس مضمون کو نظر انداز کرکے جس میں طالب علم اچھا ہے، اُس مضمون کے پڑھانے میں زیادہ وقت صرف کیا جائے جس میں وہ کمزور ہے، اس موضوع پر ہم دوسری جگہ بحث کریں گے۔

ایک اور ماحصل ہوتا ہے جسے ماحصل پختگی کہتے ہیں۔ اس کی اصلاح اسی امید پر وضع کی گئی تھی کہ معلم، طالب علم کی قابلیت کا اندازہ اس کی ذہنی صلاحیت کی روشنی میں کرے۔ قابلیت کی عمر کو ذہنی عمر سے تقسیم کرکے ماحصل پختگی معلوم کیا جاتا ہے۔ بدقسمتی سے ماحصل پختگی میں شدید قسم کی متعدد خامیاں ہیں جن کی وجہ سے اِس کا استعمال قابل اطمینان ثابت نہیں ہوا۔ اس وجہ سے ہم اس کا حوالہ سرسری طور پر دے رہے ہیں۔

امتحان اور تعلیم

عام طور پر تسلیم کیا جاتا ہے کہ امتحان خواہ معروضی ہو یا موضوعی ایک ایسا آلہ ہے جس کے

ذریعہ طالب علم کی معلومات اور قابلیت کو اُن مضمونوں میں جانچا جاتا ہے جو اسکول میں پڑھائے جاتے ہیں اور امتحان کی قدر و قیمت کا تجزیہ بھی عام طور پر اسی نقطۂ نگاہ سے کیا جاتا ہے۔ لیکن یہیں تک بس نہیں، امتحان اس سے بھی زیادہ کار آمد ثابت ہو سکتا ہے۔ اس کے مختلف طریقے ہو سکتے ہیں۔ بچہ کو جو تعلیم ملتی ہے، امتحان اس کی نوعیت کی تشکیل بڑی حد تک کرتا ہے۔ سب سے پہلے اس کو چابک کے طور پر استعمال کیا جا سکتا ہے تاکہ طالب علم اپنا کام کرنے پر مجبور رہو۔ جانچ کے ذریعہ پڑتال کی جاتی ہے کہ اس نے اپنا کام کتنی ہوشیاری کے ساتھ کیا ہے اس طرح طالب علم کو ترتیب دی جاتی ہے کہ امتحان کے نتائج پر نظر رکھتے ہوئے کام کرے۔

جب کوئی طالب علم اپنے استاد سے سوال کرتا ہے "کیا ہمیں اس بات کا جاننا امتحان کے لیے ضروری ہے؟" تو ثبوت ملتا ہے کہ طالب علم پر امتحان کس درجہ حاوی ہے۔ مثال کے طور پر، ایک استاد کسی مسئلہ کی تشریح کرتے ہوئے اصل مسئلہ سے بہت دور ہٹ گیا۔ ایک لڑکے نے ہاتھ اُٹھایا اور کہا "امتحان داخلہ سے ان باتوں کا کیا تعلق ہے؟" یہ سچ ہے کہ استاد کو یہ معمول نہیں بنا لینا چاہیے کہ دور از کار تشریحوں اور خیال آرائیوں کی خاطر، اصل مسئلہ سے کوسوں دور ہٹ جائے۔ لیکن امتحان کا وہ نظام جو استاد اور شاگرد دونوں کو نصاب کے تنگ شکنجہ میں کس دے، تعلیمی اعتبار سے مستحسن نہیں۔

ایک بار پھر یہ سمجھ لیجیے کہ امتحان اس لیے لیا جاتا ہے کہ طالب علم کی قابلیت کا اندازہ لگایا جا سکے اور اس کی استعداد اور علمی فضیلت کی کیفیت کا پتہ لگایا جا سکے۔ جانچ کے نتیجوں سے یہ کام لیا جا سکتا ہے کہ وہ طالب علم کی تعلیمی نشو و نما میں رہنمائی کریں اور اس طرح یہ نتائج عملاً مفید ثابت ہو سکیں۔ بحیثیت رہنما، امتحان ایک اہم آلۂ کار رہے، لیکن اس آلۂ کار کو بار بار استعمال نہیں کرنا چاہیے۔ احتیاط کے ساتھ مرتب کیے ہوئے جامع امتحانات خواہ انھیں استاد نے وضع کیا ہو یا شائع شدہ ہوں، اگر سال میں ایک بار لیے جائیں تو اُن سے فرداً فرداً طلبا کی قابلیت کی حیثیت کا تعین کیا جا سکتا ہے۔ ایسے

سالانہ امتحان میں چند گھنٹے لگتے ہیں لیکن ان چند گھنٹوں کا نتیجہ، طالب علم کے رپورٹ کارڈوں میں مندرج تمام نمبروں کے مقابلہ میں بہتر طریق پر اس امر کا پتہ دیتا ہے کہ اُس نے کیا سیکھا ہے۔ امتحانات طالب علم کی قابلیتوں کا بخوبی تعین کرتے ہیں، اور اُس کی رہنمائی کے لیے بنیاد فراہم کرتے ہیں۔

یہ تو ٹھیک ہے کہ طالب علموں کی قابلیت کی سطح متعین کرنے کی خاطر امتحان کو بار بار استعمال نہیں کرنا چاہیئے، لیکن تعلیمی اغراض کے لیے اُنھیں اکثر کام میں لانا ضروری ہے۔ مثلاً امتحانات ایک تعلیمی مقصد پورا کر سکتے ہیں، لیکن یہ مقصد تب ہی پورا ہو سکتا ہے جب امتحان کو اس طرح مرتب اور استعمال کیا جائے کہ وہ طالب علم کی تعلیم کے لیے ترقی کا باعث بن سکے۔ یہ نہیں ہونا چاہیے کہ امتحان کی خاطر، استاد، جبریہ طالب سے کام کرائے، بلکہ اِس سمجھ بوجھ کے ساتھ امتحان لیا جائے کہ امتحان کی بنیاد پر نمبر نہیں دیے جائیں گے بلکہ اس کا مقصد محض یہ ہے کہ طالب علم امتحان کی مدد سے اپنی پختگی اور کمزوری معلوم کر سکے۔ اس طریقہ کو ہم "عملِ تشخیص" کہہ سکتے ہیں۔ مطالعہ میں، امتحان کے نتائج طالب علم کی رہنمائی کریں گے اور اُستاد اُس کی خاص دشواریوں کو دور کرنے میں مدد کرے گا۔ اِس غرض کے لیے امتحان کو بار بار استعمال کرنا چاہیے اور تب ہی امتحان، تعلیم کا آلۂ کار بن سکتا ہے۔

اور آخری بات یہ ہے کہ علم کو منظم اور مربوط کرنے میں امتحانات کام میں لائے جا سکتے ہیں۔ ان کا دائرۂ عمل زیادہ جامع بنایا جا سکتا ہے جس سے کہ طالب علم کو موقع مل سکے کہ وہ اُن معلومات کو جو بہت سے مختلف مضامین کے مطالعہ سے، اُسے حاصل ہوئی ہیں کسی دیے ہوئے مسئلہ پر مرکوز کرے۔ عام طور پر امتحان، نصاب کے کسی ایک حصہ یا زیادہ سے زیادہ پورے نصابِ تعلیم پر مبنی ہوتا ہے۔ لیکن اس کی بجائے امتحان کو اس طرح مرتب کرنا چاہیے کہ وہ علم کے بڑے حصہ (یا مقدار) کا احاطہ کرلے۔ اس طرح اپنے خیالات کو مربوط کرنے میں طالب علم کی حوصلہ افزائی ہوگی اور یہ خیالات پھر الگ الگ بکھرے نہ رہیں گے۔ علم کے بڑے بڑے میدانوں میں امتحان کو پیمانہ کے

طور پر استعمال نہیں کرنا چاہیے، جس طرح سمیسٹر کے اختتام پر لیے جانے والے امتحان کو استعمال کیا جاتا ہے۔ اس لیے کہ اس قسم کے امتحان میں ایک بار شریک ہونے کے بعد دوبارہ شریک ہونا نصیب نہیں ہوتا۔ بلکہ امتحان کی غرض وغایت یہ ہونی چاہیے کہ اس کی مدد سے طالب علم، علم کے مختلف میدانوں کے باہمی رشتے معلوم کرسکے۔ اور امتحان سے جہاں جہاں اس کی کمزوری کا پتہ چلا ہے، وہ انھیں دور کرسکے۔ اس طرح امتحان، تعلیمی عمل کا ایک قابل قدر حصہ بن جاتا ہے۔

خلاصہ اور تبصرہ

طلبا، کی قابلیت اور ترقی کا تعین کرنے کی غرض سے جانچ کی جانی چاہیے۔

موضوعی امتحان میں سوالوں کے جوابات شرح وبسط کے ساتھ لکھے جانے ضروری ہیں۔ اِن سوالوں کو "بیان کرو" "کیا" "تشریح کرو" "کیوں" اور "کیونکر یا کس طرح" جیسے لفظوں سے بالعموم شروع کیا جاتا ہے۔

موضوعی امتحان کے پرچوں کا صحت کے ساتھ جانچنا ایک مشکل کام ہے۔ اگر جانچتے وقت، استاد اپنی رہنمائی کے لیے ایک معیار مقرر کرے تو زیادہ پائیداری کے ساتھ پرچے جانچے جاسکتے ہیں۔

موضوعی امتحان، طالب علم کے لیے ذاتی اپج سے کام لینے کا موقع فراہم کرتا ہے۔ لیکن ساتھ ہی ساتھ وہ اپنی قابلیت کا سکہ جمانے کی کوشش بھی کرسکتا ہے۔

معروضی یا مختصر جوابی امتحان کا پرچہ بنانے میں، موضوعی امتحان کا پرچہ بنانے کے مقابلہ میں زیادہ وقت لگتا ہے، لیکن معروضی امتحان کے پرچوں کو زیادہ آسانی اور زیادہ صحت کے ساتھ جانچا جاسکتا ہے۔ اس امتحان کی بہت سی قسمیں ہوتی ہیں جیسے "تعددی انتخاب" "صحیح۔ غلط، مماثل مدات، تکمیلی جانچ، حافظہ کی جانچ اور اصناف بندی"۔ یہ ہیں وہ متعدد طریقے جو معروضی امتحان میں جانچ کرنے کے لیے استعمال کیے جاتے ہیں۔ مختصر جوابی جانچ کو اس طرح مرتب کیا جاسکتا ہے کہ وہ پورے نصاب کا احاطہ کرے۔ لیکن خطرہ لاحق ہوسکتا ہے

کہ طالب علم، معلومات کو منظم اور مربوط کرنے کی بجائے الگ الگ ٹکڑوں کی شکل میں حاصل کرے۔

قابلیت کی معیار بند جانچ میں، مختصر جوابی مدّات ہوتی ہیں۔ قابلیت کی معیاری جانچ بھی معروضی جانچ کے زمرہ میں آتی ہے۔ اس میں معیاری نمونوں اور معیار کو عمر اور درجہ کے لحاظ سے مقرر کر لیا جاتا ہے۔ معیاری جانچ کے ذریعہ، اندازہ لگایا جا سکتا ہے کہ عمر اور درجہ کے لحاظ سے قابلیت کا جو اوسط مقررہ ہے، اُس کے بالمقابل اسکول کے مختلف مضمونوں میں کسی طالب علم کی قابلیت کیا حیثیت رکھتی ہے۔

قابلیت کی جانچ سے تعلیمی عمر معلوم ہوتی ہے اور تعلیمی عمر اور اصل عمر کی بنا پر، ماحصل معلوم کیا جا سکتا ہے۔ اِس کو تعلیمی ماحصل کہتے ہیں اور اِسے قابلیت کی عمر کو اصل عمر سے تقسیم کر کے معلوم کیا جاتا ہے۔

جغرافیہ کا ماحصل، جغرافیہ کی عمر کو اصل عمر سے تقسیم کر کے حاصل کیا جاتا ہے، اسی طرح، خواندگی، حساب اور دوسرے مضامین کے ماحصل بھی معلوم کیے جا سکتے ہیں۔

امتحان کے ذریعہ طالب علم کو کام کرنے کی طرف مائل کیا جا سکتا ہے۔ امتحان کے نمبروں کی بنا پر، اُس کی پوزیشن متعین کی جا سکتی ہے۔ امتحان کے ذریعہ طالب علم یقینی طور پر یہ پتہ لگا سکتا ہے کہ وہ کیا جانتا ہے اور کیا نہیں جانتا۔ موخرالذکر مقصد تعلیمی نقطۂ نگاہ سے بہترین مقصد ہے، کیونکہ اس مقصد کے پیش امتحان، تعلیم کا آلۂ کار بن جاتا ہے ——

اپنی معلومات کو جانچیے

۱۔ "جانچ یہ بتاتی ہے کہ طالب علم کتنی ترقی کر رہا ہے"...... بحث کیجیے۔

۲۔ بچے کی تعلیم کو موثر بنانے میں امتحان کو کس طرح استعمال کیا جا سکتا ہے؟

۳۔ موضوعی جانچ کے فوائد اور نقصانات بیان کیجیے۔

۴۔ ایک بچے کی عمر ۹ سال ۲ ماہ ہے۔ اس کی "ت۔ ع" ۱۱ سال ۱۱ ماہ ہے۔ اُس کا

تعلیمی ماحصل کیا ہوگا؟ ماحصل کا مطلب بھی سمجھائیے۔

۵۔ معروضی یا مختصر جوابی جانچ کی ہیئت بالعموم کیسی ہوتی ہے؟ یہ بھی بتائیے کہ اس میں مختلف قسم کی مدات کون کون سی ہوتی ہیں۔

۶۔ "معروضی" اور "معیاری" امتحان کا کیا مطلب ہے؟

۷۔ تشریح کے ساتھ بیان کیجیے کہ تعلیمی عمر کیا ہوتی ہے؟

۸۔ معروضی جانچ کی پسندیدہ خصوصیات کیا ہوتی ہیں؟ معروضی جانچ کو کیونکر زیادہ سے زیادہ مفید بنایا جاسکتا ہے؟

۹۔ تصور کیجیے کہ طلبا پرائمری اسکول، ہائی اسکول اور کالج کی منزلوں سے گزر چکے ہیں اور مختصر جوابی اور معروضی امتحان کے طرز پر اُن کی جانچ ہوتی رہی ہے۔ بتائیے کہ ان کی علمیت اور تعلیم پر اس کے کیا اثرات پڑیں گے۔

۱۰۔ اگر محض موضوعی امتحان کے طرز پر، طلباء کی جانچ کی جائے تو بتائیے کہ انھیں کیا نقصان ہوگا۔

۱۱۔ استاد، اپنے استعمال کے لیے جو معروضی جانچ ترتیب دیتا ہے، اس میں اور قابلیت کی معیاری جانچ میں کیا فرق ہے؟

۱۲۔ امتحان کو بطور تشخیص کس طرح کام میں لانا چاہیے کہ طالب علم اس کی مدد سے اپنے علمی خلا کو پُر کر سکے، نیز غلطیوں اصلاح، اور اپنے علم کو پختہ کر سکے؟

۱۳۔ زیادہ سے زیادہ مؤثر بنانے کے لیے موضوعی جانچ کا پرچہ کس طرح بنانا چاہیے اور اُسے کس طرح استعمال کرنا چاہیے؟

۲۔ طلبا کی قابلیت اور حالات سے مطابقت پیدا کرنے کے بارے میں رپورٹ کرنا

اس باب میں کیا کیا باتیں ملیں گی

طلبار کے نزدیک نمبروں کی بہت اہمیت ہوتی ہے۔ اور جس بنیاد پر نمبر دیے جاتے ہیں اس کے بارے میں انھیں بہت تشویش رہتی ہے۔ اس طرف پورا پورا دھیان دینا ہوگا۔

اس بات کو سمجھ لیجیے کہ کسی مضمون میں طالب علم کی جو اصل قابلیت ہے، اُسی کی بنا پر اُسے نمبر ملنے چاہئیں۔

ایک ہی طرح کے کام کو مدرسین، مختلف درجے دیتے ہیں۔ کیوں؟ اس کے بارے میں کچھ ثبوت فراہم کیجیے۔

یہ بتایا جاتا ہے کہ ہر شعبہ اور ہر اسکول میں نمبر دینے کا معیار جدا جدا ہیں۔ تمہیں اس اختلاف کے بارے میں مختلف تصورات کا علم ہونا چاہیے، جن میں سے بعض حق بجانب ہو سکتے ہیں اور بعض غلط۔

معلوم کیجیے کہ کن وجوہات کی بنا پر نمبروں کو اتنی اہمیت دی جاتی ہے۔

نمبروں کی معیاری تقسیم، جسے بعض اوقات نارمل کرو (نارمل تقسیم خط) بھی کہتے ہیں، کس طرح نمبر دینے میں رہنمائی کر سکتی ہے؟

متفرق نمبروں کا فی صد نکالنے میں کن باتوں کو دھیان میں رکھنا چاہیے؟

نمبر دینے اور رپورٹ تیار کرنے کا ڈھنگ رواج پا چکا ہے، اُسے [illegible] لیے متعدد وجوہ پیش کی جاتی ہیں۔ اُن دلیلوں کو خاص طور پر نوٹ کیجیے۔

کرتی ہیں کہ نمبر دینے کا طریقہ، حقیقی تعلیم پر بُرا اثر ڈالتا ہے۔

معلوم کیجیے کہ طلبا، کی کامیابیوں، ناکامیوں، حالات سے اُن کی مطابقت یا عدم مطابقت کو رپورٹ میں ظاہر کرنے کا اگر کوئی بہتر طریقہ جاری کیا جائے تو کس طرح وہ طالب علم مدرس اور طالب علم کے والدین کے لیے مددگار بن سکتا ہے۔

قابلیت کا جائزہ لینے کے لیے کن اصولوں کی پابندی کرنا چاہیے؟

نوٹ کیجیے کہ نمبر دینے کا روایتی طریقہ، جو استادوں نے اپنا رکھا ہے اور جس پر والدین بھروسہ کرتے ہیں، ترک کر دینا چاہیے۔ نیز استاد اور والدین دونوں کو طلبا کی رہنمائی کے مسئلہ میں ایک دوسرے سے تعاون کرنا چاہیے تاکہ طلبا، کی صلاحیتوں کو پورے طور پر ابھارنے کا مقصد حاصل ہو سکے۔

اس بات پر غور کیجیے کہ محض اسکول کے نمبروں کو ہی، طالب علم کے ریکارڈ درج کر دینا کافی نہیں ہے۔ اس سے کہیں بہتر طریقہ اور بھی ہے، جس سے اس کی قابلیت کا ریکارڈ مرتب کیا جاسکتا ہے۔

اسکول کے نمبر

تعارف ــــ سمسٹر یعنی شش ماہی امتحان کے نتیجہ کو بھیجے ہوئے چند ہفتے ہی گزرے تھے کہ ایک طالب علم نے جو اسکول کے اساتذہ کی کلاس کا رکن تھا، یونیورسٹی کے ایک پروفیسر کو یہ خط بھیجا۔ چونکہ اس خط میں نمبر دینے کے اصول اور معیار کے بارے میں چند سوالات اُٹھائے گئے ہیں، اِس لیے ہم خط کو یہاں پیش کر رہے ہیں :-

جناب والا۔ آپ کو جب فرصت ملے تو مہربانی فرما کر مجھے صاف صاف بتائیے کہ آپ کے مضمون میں اعلیٰ درجہ حاصل کرنے کے لیے کیا کرنا چاہیے اور کیا نہیں کرنا چاہیے۔ میں اپنی ہائی اسکول کلاس میں ایک ممتاز طالب علم تھا۔ اور جب میں نے کالج چھوڑا تو گریجویٹ کی ڈگری، خاص امتیاز کے ساتھ حاصل کر چکا تھا۔ اس لیے مجھے یہ بات کھلتی ہے کہ اُن ... میں معمولی دوم درجہ حاصل کرنے کے لائق سمجھا جاؤں۔ جن پر اتنا ہی وقت صرف

کرتا ہوں جتنا کہ خود آپ کے مضمون پر۔ غالباً آپ بتا سکتے ہیں کہ جو بہت سا مواد آپ بطور حوالہ پیش کرتے ہیں، اُس کو زیادہ موثر طریق پر کس طرح منظم کیا جا سکتا ہے۔

خیر اس کو جانے دیجیے، لیکن یہ تو فرمائیے کہ ذہنی جانچ کے کورس میں آپ نے میرے مَبلغِ علم کو کیسے پرکھا ہے۔ میں جانتا ہوں کہ آپ آج کل کے مروجہ دستور کے قائل ہیں، یعنی جو اپنی طرف کھینچ سکے وہی اچھا ہے۔ لیکن میری طرح ان تمام لوگوں کے لیے جو کم سخن واقع ہوئے ہیں یہ بات کسی قدر غیر منصفانہ ہے، خاص طور پر ان کلاسوں میں جہاں بزرگ صورت لوگوں کی عزت کی جاتی ہے اور یہ الٹی بات معلوم ہوتی ہے کہ اٹھارویں صدی کے زنانہ چلبلے پن کا بھی لحاظ کیا جاتا ہو۔ ایسا معلوم ہوتا ہے، کہ اعلیٰ درجہ حاصل کرنے کی خاطر مجھے بھی چرب زبان لوگوں کے زمرہ میں شامل ہونا پڑے گا۔ یعنی اُن بڑھ بڑھ کر بات کرنے والوں کا زمرہ جو سمجھتے ہیں کہ ہر طرح کی گفتگو روا ہے، بشرطیکہ وہ کافی حد تک کھوکھلی اور مہمل ہو۔ یہ وہ لوگ ہیں جو اپنی کشادہ دلی کا ڈھنڈورا پیٹتے ہیں حالانکہ اصل میں وہ دماغ کے کورے ہوتے ہیں۔ جی ہاں! خاموشی، سونے کی طرح بیش بہا ہے، لیکن یہ سونا اکثر ان لوگوں کے نصیب میں ہے جو پیتل کی طرح جھنجھناہٹ کے ساتھ ڈھٹائی سے چرب زبانی کرتے ہیں، پھر یہ بھی ہو سکتا ہے کہ آپ نے جو نمبر دئے ہیں وہ اقتصادی اصولوں پر مبنی ہوں، جو بقول رسالہ 'مرکری' بھلے بُرے میں تمیز نہیں کرتے۔

میں یہ بھی جانتا ہوں کہ دو تین کلاسوں میں میرے دیر سے آنے پر اس حد تک آپ کو اعتراض تھا کہ آپ نے طعنہ زنی کی (جس کے بارے میں مجھے معلوم ہوا کہ پروفیسر ....کی رائے میں کلاس مناسب جگہ نہ تھی) لیکن میں یہ کیسے جانتا کہ آپ خود کب ٹھیک وقت پر تشریف لائیں گے۔ دیر سے آنے والے استادوں کا انتظار میری سیلانی طبیعت کے عین منافی ہے۔ آپ اس کو تاویل سمجھیں یا جو بھی چاہیں کہیں، آپ جو بھی مدد فرما سکتے ہیں وہ میرے لیے باعثِ ممنونیت ہوگی۔

جواب کی طالب

امریکہ کے عامیانہ محاورہ میں کہا جا سکتا ہے کہ اس خط کے ذریعہ طالب علم نے

اپنے استاد کے خلاف "خفیہ قتل کا فیصلہ سنایا ہے"، یعنی طلبا کے نمبر متعین کرنے میں جو غیر معلوم طریق پر ناانصافیاں کی جاتی ہیں، اس کے خلاف یہ احتجاج ہے۔

اسکول کے نمبروں کا مسئلہ، تعلیم کے اُس پہلو کو ظاہر کرتا ہے جو استادوں اور شاگردوں کے دماغوں پر، بھاری بوجھ بن کر سوار رہتا ہے۔ طالب علموں کی قابلیت کا جائزہ لینے پر، استاد بہت وقت اور محنت صرف کرتے ہیں۔ طالب علموں کو کنڈر گارٹن سے لے کر گریجویٹ اسکول تک نمبروں کی بڑی فکر رہتی ہے۔ استاد کم و بیش، واضح تعلیمی اور نفسیاتی اصولوں کے مطابق نمبر دیتے ہیں۔ طلبار پر نمبروں کا ردعمل، جذباتی ہوتا ہے۔ ہر طرح کے جذبات طالب علموں پر مسلط ہوتے ہیں۔ کچھ طلبار استاد کے فیصلہ پر زیادہ سے زیادہ اطمینان محسوس کرتے ہیں۔ کچھ پر خودکشی کرنے کی ہیجانی کیفیت طاری ہو جاتی ہے۔ یہ بھی معلوم ہوا ہے کہ اس ہیجانی کیفیت کو عمل میں بھی لایا جا چکا ہے۔

طلبا کو یہ جاننے کا حق ہے کہ اُن کے نمبروں کا تعین، کس بنیاد پر کیا گیا ہے۔ جس خط کا حوالہ دیا گیا ہے، اُس کے لکھنے والے کا مطلب یہ ہے کہ کلاس میں پھرتی اور چستی دکھانے استاد کا بظاہر احترام کرنے، کلاس میں بلا تاخیر حاضر ہونے کی بنا پر نمبر دیے گئے تھے اور نمبر دینے پر یہی چیزیں اثر انداز ہوئی تھیں۔ طالب علموں کی قابلیت کے مدارج (گریڈس*)، استاد متعین کرتے ہیں۔ اُن کا معیار کیا ہونا چاہیے۔ کیا اُن کا تعین طلبار کی کوششوں اور مستعدی پر کیا جائے یا اچھا یا بُرا چال چلن پیش نظر رکھا جائے یا قابلیت اور استعداد کو دیکھا جائے، یا اِن کے علاوہ اور باتیں؟ ۔ طلبار کی درجہ بندی میں جو چیزیں اثر ڈالتی ہیں، انھیں مدِنظر رکھتے ہوئے کہنا پڑتا ہے کہ جتنے استاد، اُتنے ہی نمبر دینے کے معیار ہوتے ہیں۔

---

* گریڈ کی اصطلاح اُس کلاس کو ظاہر کرنے کے لیے مخصوص ہونی چاہیے، جس میں بچہ داخل ہے (جیسے چوتھی آٹھویں، دسویں کلاس وغیرہ۔ اور مارک کی اصطلاح کسی مخصوص مدت کے سبق یا کام کی خوبی کو ظاہر کرنے کے لیے، استعمال کی جانی چاہیے، لیکن یہ دونوں اصطلاحیں بطور مترادف اس قدر استعمال کی جاتی ہیں کہ یہاں اِن کو انھیں معنوں میں استعمال کریں گے۔

نمبر دینے کا معیار

اس موضوع کو سمجھانے کے لیے ایک صاحب کے تاثر کا حوالہ دینا مناسب ہوگا۔ اِن صاحب کو حساب میں اُن کے بیٹے کی قابلیت کا کارڈ موصول ہوا۔ اِن حضرت کو حساب کی معیاری جانچ کا کوئی نسخہ ہاتھ لگ گیا تھا اُنھوں نے اپنے بیٹے پر اُسے آزمایا۔ پتہ چلا کہ صاحبزادے اپنے درجہ کے معیار سے بہت گرے ہوئے ہیں۔ اب اُنھیں یاد آیا۔ کہ اُن کے لڑکے کے رپورٹ کارڈ پر اول درجے کے نمبر درج ہیں۔ معیاری جانچ میں صاحبزادے نے جس قابلیت کا ثبوت دیا تھا اور رپورٹ کارڈ میں جو نمبر ملے تھے ان دونوں کے تفاوت کو دیکھتے ہوئے، والد بزرگوار نے وہی کیا جو اس طرح کے مسئلہ کے درپیش آنے پر ہر وہ باپ کرتا ہے، جسے اپنی اولاد کی تعلیم سے دلچسپی ہو، یعنی وہ سیدھے استاد کے پاس پہونچے۔

اُنھوں نے استاد کو بتایا کہ حساب کی جانچ اُنھوں نے خود کی اور یہ پتہ چلا کہ اُن کے لڑکے کی استعداد اتنی نہیں، جتنی رپورٹ کارڈ کے نشان "اے (A) سے ظاہر ہوتی ہے۔ اُستانی صاحبہ نے کہا یہ سچ ہے کہ حساب میں اُن کا لڑکا سب سے اچھا نہیں ہے۔ اس سے بھی بہتر اور بہت سے لڑکے موجود ہیں، لیکن کلاس میں اس سے بڑھ کر کوئی شہری نہیں، نہ اس سے زیادہ محنت کرنے والا اور نہ کوئی اور اس سے زیادہ کام کو سرگرمی کے کے ساتھ انجام دینے والا لڑکا موجود ہے۔ اس سے بہتر کسی اور کا رویّہ نہیں۔

باپ نے جواب دیا "اگر میرا بیٹا حساب میں بہترین طالب علم ثابت ہوتا تو میں فخر سے اتنا پھولا نہ سمایا ہوتا جتنا کہ اُن خوبیوں کو سُن کر ہوا ہوں، جو آپ نے بیان فرمائی ہیں۔ لیکن یہ بھی اپنی جگہ ایک حقیقت ہے کہ آپ اب تک مجھے بے وقوف بناتی رہی ہیں۔ لڑکے کے رپورٹ کارڈ پر "اے" (A) کا نشان دے کر آپ مجھے باور کراتی رہی ہیں کہ وہ حساب میں اعلیٰ پوزیشن رکھتا ہے۔ لیکن اب مجھے پتہ چلا کہ درحقیقت حساب میں وہ اتنا اچھا نہیں جتنا کہ مجھے بتایا گیا ہے۔"

کسی مضمون میں نمبروں کے معنی، قابلِ اعتبار ہونے چاہییں۔ اُن سے پتہ چلتا ہے کہ طالب علم اُس مضمون میں کتنی قابلیت رکھتا ہے۔ یعنی اُس مضمون میں اس کے علم قابلیت

مہارت اور استعداد کی کیا حیثیت ہے۔ اگر کسی کو جغرافیہ میں " اے " (A) کا نشان دیا جائے تو اُس کی استعداد " اے " (A) نشان کے شایان شان ہونی چاہیے۔ " اے " (A) کا نشان صرف اُن طلبا، کو ملنا چاہیے، جو قابل اطمینان طریق پر، اعلیٰ سے اعلیٰ برتری کا مظاہرہ کریں۔ اور کم سے کم نمبر اُن طلبا، کو ملنے چاہئیں جو کم سے کم استعداد رکھتے ہوں۔ جو طلبا، بہترین اور بدترین حیثیت کے درمیانی مرحلہ میں ہوں، انھیں قابلیت کی اِن دونوں انتہاؤں کے درمیان، افضلیت کے درجہ کے وہ مستحق ہوں، اس میں رکھا جائے۔

اِس پر کچھ استادوں کو اعتراض ہوگا کہ جو طلبار سخت محنت کرتے ہیں اُنھیں اُن کی کوششوں کا صلہ ملنا چاہیے۔ اُن کی دلیل یہ ہے کہ اگر کم اہلیت والے لڑکوں کو اُن کی قابلیت کے مطابق درجہ دیا جائے، تو اُن کی ہمت ٹوٹ جائے گی اور وہ کام میں دلچسپی لینا چھوڑ دیں گے اور ثابت قدمی جیسے قیمتی وصف سے محروم ہو جائیں گے۔ دوسرے اُستاد اس بات پر اصرار کرتے ہیں کہ طلبا رنے اپنے مضمونوں میں فرداً فرداً جو ترقی کی ہے اُس کے مطابق اُن کے درجات مقرر کیے جانے چاہییں۔ وہ زور کے ساتھ کہتے ہیں کہ ایک طالب علم جو سال کے شروع میں محض اوسط درجہ کا تھا اور جس نے آگے چل کر اپنی پوزیشن کو بڑھایا وہ اچھے طلبار کی فہرست میں شامل کیے جانے کے قابل بن جاتا ہے، لہٰذا وہ اعلیٰ نمبر پانے کا مستحق ہے۔ اسی طرح وہ طالب علم، جس کی قابلیت کی سطح، شروع میں، کلاس کے معیار سے نیچی ہے، کوشش کر کے اگر اوسط قابلیت پیدا کرے تو اِس نقطۂ نگاہ کے مطابق اچھے نمبر پانے کا مستحق ہے۔

جتنی بھی رائیں اوپر پیش کی گئی ہیں، اُن سب میں معقولیت ہے۔ پسندیدہ خصلتوں کو پروان چڑھانے اور ناپسندیدہ رجحانات کو کم یا ختم کرنے پر دھیان دینا ضروری ہے۔ لہٰذا وہ جو اپنے شاگرد کی شخصیت کی نشوونما کو سامنے رکھتا ہے، قابلِ تعریف ہے۔ تاہم اس مقصد کی تکمیل کے لیے کوئی اور بہتر راستہ تلاش کرنا چاہیے۔ یہ کوئی بات نہ ہوئی کہ کسی مضمون میں نمبر دینے کے لیے، طالب علم کی قابلیت، ترقی، ذاتی اپج، کوشش، رجحان، باقاعدہ حاضری

وغیرہ کے مختلف تناسب کو مجموعی طور پر سامنے رکھ کر کسی مضمون میں نمبر دے جائیں۔
رہا یہ معاملہ کہ کسی ایک مضمون کے نمبروں کو طالب علم کی مجموعی قابلیت اور دوسری خوبیوں کے اظہار کے لیے، بطور علامت استعمال کیا جائے، سو یہ ٹھیک نہیں۔ لیکن اس سے بچا کیسے جائے؟ اس کا ایک ہی طریقہ ہے کہ قابلیت اور دوسری خصلتوں کا الگ الگ جائزہ لیا جائے مثال کے طور پر تاریخ کے مضمون کو لیجیے۔ اِس کے نمبر صرف اِسی مضمون میں طالب علم استعداد ظاہر کرنے کے لیے ہونے چاہئیں۔ دوسری خوبیوں کے لیے علیحدہ نمبر دے جائیں۔ اگر کسی اسکول کے اُستاد ایک مضمون میں اپنے شاگردوں کو کسی مضمون میں ان کی ترقی یا اُن کی تن دہی، سرگرمی، ذاتی اپج یا دوسرے اوصاف کے اعتبار سے پرکھنا چاہیں تو اُس کے لیے ضروری ہے کہ اپنے رپورٹ کارڈ میں علیحدہ علیحدہ مدیں قائم کریں۔ اور جہاں تک ممکن ہو احتیاط کے ساتھ طلبا کی صفات کا اندازہ لگائیں۔ اس طریقہ کار کا یہ نتیجہ ہوگا کہ استاد کے جائزے اور رائیں، طلبا کے ریکارڈ میں الگ الگ درج کی جاسکیں گی اور صرف ایک مجموعی درجہ میں جس کا مطلب گمراہ کن ہوسکتا ہے خلط ملط نہ ہوگی۔
ایک استاد نے اپنے شاگردوں سے بات چیت کرتے ہوئے اس مسئلہ کو اس طرح پیش کیا:
"ریاضی میں، تم لوگوں کو میں وہ نمبر دوں گا، جو اس بات کو ظاہر کرے کہ امتحان کے نتیجہ کے مطابق کورس میں دی ہوئی ریاضی تم کتنی جانتے ہو۔ خواہ تم نے سُست روی دکھائی ہو، یا عمدہ رویّہ، یا میری مذاق کی باتوں پر کھل کھلا کر ہنسے ہو، نمبر دیتے وقت میں اِن کا ذرہ برابر بھی اثر قبول نہیں کروں گا۔ یاد رکھو کہ نمبر دینے کی بنیاد، کلیتاً اس بات پر ہوگی، کہ ریاضی میں تمہارا علم کس درجہ کا ہے۔"
"لیکن اگر تمہارے بارے میں مجھ سے کچھ پوچھا گیا یا کالج میں داخلہ، یا ملازمت کے لیے سفارش کرنے کو کہا گیا، تب البتہ میں اس بات کا ذکر کردوں گا کہ تم کتنے جفاکش ہو۔ یا دوسروں کے ساتھ کس حد تک تعاون کرتے ہو، یا اُن کی مدد کے لیے آمادہ رہتے ہو۔ تمہاری ذاتی صفات بہت اہمیت رکھتی ہیں اور مجھے اُن کا بے حد خیال رہتا ہے۔ لیکن جب ریاضی میں نمبر دینے کا

وقت آئے گا تو ریاضی میں تمہاری جو استعداد ہوگی اس کے مطابق ہی نمبر دوں گا۔"

نمبر دینے میں استادوں کے درمیان اختلاف گریڈ مقرر کرتے ہیں۔ بے اعتباری کا ایک دوسرا سرچشمہ یہ ہے کہ مختلف استادوں کے معیار الگ الگ ہوتے ہیں۔ مثال کے طور پر ایک استاد کسی طالب علم کو "اے" (A) دیتا ہے۔ دوسرا استاد کسی دوسرے طالب علم کو "اے" (A) دیتا ہے۔ ضروری نہیں ہے کہ پہلے کا "اے" (A) استعداد کے اُسی درجہ کو ظاہر کرے، جیسے دوسرے کا "اے" (A) ظاہر کرتا ہے۔ اس کے علاوہ ایک ہی استاد اپنے دو شاگردوں کو ایک ہی نمبر دو جداگانہ معیاروں کے مطابق دے سکتا ہے۔ یہ بھی ہو سکتا ہے کہ ایک ہی استاد اپنے کسی شاگرد کے مشقی مضمون، حساب، ڈرائنگ کے عملی کام اور امتحان کے پرچوں کا جائزہ ایک وقت کسی ایک معیار کے مطابق لے اور دوسرے وقت کسی دوسرے معیار کے مطابق۔ بطور مثال فرض کیجیے کہ تاریخ کے عام استادوں کی کوئی جماعت، ایک ہی امتحان کے پرچے جانچنے بیٹھے تو ان میں سے کچھ اِن پرچوں میں اتنے کم نمبر دیں گے کہ انھیں فیل سمجھا جائے گا اور کچھ اتنے زیادہ نمبر دیں گے کہ انھیں اعلیٰ کامیابی کا درجہ حاصل ہوگا۔ لیکن استادوں کی اکثریت قریب قریب ایک ہی سے نمبر دے گی۔

متعدد تحقیقوں سے یہ بات ثابت ہو چکی ہے کہ نمبر دینے کے طریقہ میں اساتذہ کے درمیان شدید اختلاف پایا جاتا ہے اور یہ بات تمام مضامین کے اساتذہ پر صادق آتی ہے۔ مثال کے طور پر، حساب کے استاد کہہ سکتے ہیں کہ ان کے مضمون میں نمبر دینے کا معیار مقرر کیا جا سکتا ہے، اس لیے کہ حساب ایک قطعی اور جچا تلا مضمون ہے۔ تاہم تحقیق سے ظاہر ہوتا ہے کہ حساب کے پرچوں میں نمبر دینے میں استادوں کے درمیان ویسا ہی فرق ہے جیسا کہ کسی اور مضمون میں۔

*رنس لینڈ نے اس سلسلہ میں متعدد تحقیقات پر ایک مختصر تبصرہ کیا ہے جو اس نتیجہ کی تائید کرتا ہے کہ مدرسین، پرچوں پر نمبر دینے میں ایک دوسرے سے اختلاف رکھتے ہیں۔ نیز یہ کہ

---

* Rinsland, Henry, D. Constructing Tests and Grading pp 2—11 Printice Hall, Inc New York, 1937

ان کے نمبر قابل اعتبار نہیں ہوتے۔ انگریزی زبان کے ایک پرچہ کو ۱۴۲ مدرسین نے جانچا اور انھوں نے ۵۰ فیصد سے لے کر ۹۸ فیصد تک نمبر دئے۔ جب ۱۱۴ مدرسین نے جومیٹری کا پرچہ جانچا تو اُن کے نمبر ۲۸ فیصد سے لے کر ۹۲ فیصد تک پھیلے ہوئے تھے تاریخ اور حساب کے پرچوں میں جو نمبر دئے گئے اُن میں بھی ایسا ہی فرق نمایاں تھا۔

مزید براں طلبار کو بہت جلد پتہ لگ جاتا ہے کہ نمبر دینے کے معاملہ میں مدرسین ایک دوسرے سے اختلاف رکھتے ہیں۔ کچھ مدرسین نمبر دینے میں نرمی برتتے ہیں اور کچھ سختی سے کام لیتے ہیں۔ اِن کے نمبر دینے کے طریقوں کی عام خصوصیات کو جلد ہی تاڑ لیا جاتا ہے۔ ہائی اسکول اور کالج، جن میں طلبا کو اپنے مضامین خود چن لینے کا اختیار ہے، وہاں وہ اس مدرس کا مضمون اختیار کرتے ہیں، جس کے نمبر دینے کے معیار کی بدولت اچھا گریڈ پانے کا امکان ہو۔ تجربہ سے طلبار نے پتہ چلا لیا ہے کہ ایک مسودہ جو جانچے جانے کے بعد واپس کر دیا گیا ہو اُس کی تصیح کرکے دوسرے موقع پر کسی اور طالب علم کی طرف سے پیش کیا جائے تو ہو سکتا ہے کہ اس میں پہلے پیش کئے ہوئے مسودہ سے بھی کم نمبر ملیں۔ پچھلے سال کلاس میں ایک طالب علم نے "سنہری چھڑی" کی ڈرائنگ بنائی تھی، اس پر جو نمبر دئے گئے تھے انھیں مٹا کر دوسرے طالب نے پھر سے پیش کر دیا۔ جب اُس نے یہ دیکھا کہ اُسے پہلے طالب علم سے کم نمبر ملے ہیں تو اس نے یہ فقرہ چست کیا "ایسا معلوم ہوتا ہے کہ اس سال سنہری چھڑی پر نمبر دیتے وقت ہماری استانی صاحبہ 'کاہی بخار' میں مبتلا تھیں۔ اِس قسم کے واقعات سے طلبار کے دلوں میں نمبر دینے کے عمل کا احترام باقی نہیں رہتا۔ اُن کے نزدیک نمبر دینے کا عمل نہ تو منصفانہ ہے اور نہ ہی قابل اعتبار۔

نفس امتحان میں یہ کیفیت اور صورت حال بنیادی حیثیت نہیں رکھتی۔ اس کا تدارک کیا جا سکتا ہے، اگر اساتذہ پرچوں پر نمبر دینے کے معیار پر متفق ہو جائیں اور طریق کار میں یکسانیت پیدا کرنے کے لیے مقررہ معیار کے مطابق، امتحانوں میں نمبر دینے کی کوشش کریں تو اس طریقۂ کار سے امتحان کو زیادہ قابل اعتبار بنایا جا سکتا ہے اور نمبر دینے میں یکسانیت قائم رکھی جا سکتی ہے۔ انھیں چاہیے کہ نہ صرف وہ پرچوں کے جانچنے کے معیار

کو متعین کریں بلکہ طلبا کو بھی اُس معیار سے باخبر کر دیں۔

تعلیمی مضامین کی جانچ میں باہمی فرق

معیاروں کا فرق فرداً فرداً استادوں ہی میں نہیں مضامین میں بھی پایا جاتا ہے۔ الف۔ ب۔ س (A.B.C.) وغیرہ یا ان کے مرادف درجوں کا تناسب ایک ہی اسکول کے مختلف مضمونوں میں مختلف ہوتا ہے۔ بعض اسکولوں میں ریاضی کے مقابلہ میں سماجی علوم میں نمبر زیادہ آسانی سے حاصل کیے جا سکتے ہیں۔ دوسرے اسکولوں میں، بہ نسبت دیگر مضامین زبان دانی میں کم نمبر دئے جاتے ہیں۔ ان حالات میں معقولیت پر مبنی کسی بھی یکساں معیار کے مطابق درجوں کی توضیح عملاً ناممکن ہے۔

جہاں تک مختلف مضامین کا تعلق ہے تعلیمی اداروں میں ان کی جانچ کے معیار میں بین فرق پایا جاتا ہے۔ بطور مثال، ایک کالج کے شعبۂ ریاضی میں ۲۰ فیصد طلبا ناکام رہے اس کے بالمقابل مذہبی تعلیم کے شعبہ میں دو فیصد سے کم طلبا فیل ہوئے۔ ایک ہی یونیورسٹی کے ۴۵ فیصد طلباء کو آرٹ کے مضمون میں "الف" (A) ملا۔ اور نفسیات کے مضمون میں صرف ۷ فیصد طلبا "الف" (A) حاصل کر سکے۔

ایک شخص نے نمبروں کی تقسیم کا ڈھنگ دیکھ کر تجویز پیش کی کہ فٹ بال کے ہدایت کار کو اس طرز تقسیم کی اطلاع دے دی جائے تاکہ وہ کچھ کھلاڑیوں کو ایسے کورسوں میں شامل ہونے کی طرف مائل کرے، جن میں انھیں قریب قریب یقیناً اتنے نمبر مل جائیں گے کہ وہ فٹ بال کے کھیل میں حصہ لینے کے قابل رہ سکیں گے۔

اسکول، اسکول کے مابین فرق

امتحان کے پرچوں میں فی صد جو نمبر دئے جاتے ہیں، اُن کا تناسب مختلف اسکولوں میں جدا جدا ہوتا ہے۔ بعض اسکولوں میں دوسرے اسکولوں کے مقابلہ میں نمبر فیاضی سے دے جاتے ہیں۔ اس لیے وہاں دوسرے اسکولوں کے مقابلہ میں اعلیٰ گریڈ حاصل کرنے والے بچوں کا تناسب زیادہ ہو جاتا ہے۔ اسی طرح کچھ اسکولوں میں مقابلتاً ادنیٰ گریڈ پانے والے بچوں کا

تناسب بڑھ جاتا ہے۔

لیکن اس سے کہیں اہم واقعہ یہ ہے (جس کی بنیاد بھی کسی قدر نمبروں کی قیمت کے فرق پر ہے)، کہ مختلف اسکولوں اور کالجوں میں، برابر نمبروں کی بنا پر جو درجہ دیا جاتا ہے۔ وہ قابلیت کے ایک ہی معیار کو ظاہر نہیں کرتا۔ مثال کے طور پر بعض کالجوں کی اعلیٰ قابلیت کا درجہ مشکل سے دوسرے کالجوں کی ادنیٰ قابلیت کے درجہ کے برابر ہوتا ہے اس طرح ایک طالب علم، کسی ایک کالج میں فیل ہو جاتا ہے لیکن دوسرے کالج میں اسی استعداد کا دوسرا طالب علم، اوسط درجہ کا مانا جاتا ہے۔

اس کی برمحل مثال یہ ہے کہ مس وس، (MISS C .) جنھیں ایک اسکول میں اعلیٰ درجہ ملا تھا، دوسرے اسکول میں اُن کا درجہ اوسط قرار پایا۔ کالج میں جہاں انھوں نے تین[3] سال گزارے، بڑے اچھے نمبر ملتے رہے اور وہاں وہ قابل ترین طالبات میں شمار کی جاتی تھیں۔ لیکن جب وہ دوسرے کالج کی اعلیٰ جماعت میں داخل ہوئیں تو باوجود سخت کوشش وہ محض اوسط درجہ حاصل کر سکیں۔ معروضی امتحانوں میں اتنے طلبا کو اُن سے زیادہ نمبر ملے کہ اُن کی پوزیشن ہمیشہ یا تو اوسط درجہ کی رہی یا اس سے بھی کم۔

اس تجربہ کا جذباتی اثر یہ ہوا کہ وہ بے حد افسردہ خاطر رہنے لگیں۔ پہلے وہ سب سے آگے رہنے والی متعلمہ تھیں اور اب اس تجربہ سے ان کے رویہ میں شکست خوردگی پیدا ہوگئی۔ انھیں گمان ہونے لگا اور بجا طور پر کہ وہ اعلیٰ تعلیم کے تقاضے پورے نہ کر سکیں گی۔ اور بالآخر انھیں محسوس ہونے لگا کہ ان کی راہ میں ایک رکاوٹ کھڑی کر دی گئی ہے۔ پہلے وہ جس اسکول میں پڑھتی تھیں اُس کا معیار نیچا تھا اور چونکہ وہاں انھیں اچھے نمبر ملا کرتے تھے، اس لیے یہ غلط فہمی پیدا ہوگئی تھی کہ وہ ہر اسکول میں کامیابی حاصل کرنے کی اہلیت رکھتی ہیں۔

ہائی اسکولوں اور کالجوں کے معیار میں فرق ہونے کی وجہ سے بہت سے طلبا غلط فہمی میں مبتلا ہو جاتے ہیں۔ ایک کالج کے درجے، جس معیارِ استعداد کو پیش کرتے ہیں، وہ دوسرے کالج کے معیار سے مختلف ہوتا ہے۔ اس کی جزوی وجہ تو نمبروں کے معیار کا فرق ہے، لیکن اس سے کہیں بڑھ کر، اس اختلاف کی وجہ یہ ہے کہ مختلف اداروں میں داخل ہونے

والے طلبا کی ذہنی صلاحیتوں میں تین فرق ہوتا ہے۔

نتیجہ یہ ہے کہ مختلف استادوں، مضمونوں، اسکولوں اور کالجوں کے مابین ایک خاص صورتِ حال پیدا ہوگئی ہے۔ اِن میں نمبروں کی قیمت ایک دوسرے سے اس درجہ مختلف ہوتی ہے کہ یہ بتانا مشکل ہوجاتا ہے کہ ان کا کیا مطلب ہے۔ خود استاد مشکل سے یقین کرتا ہے کہ جو نمبر وہ پرچہ یا رپورٹ پر درج کرتا ہے۔ وہ قابلیت کا معقول پیمانہ ہیں۔ وہ استاد بہت ہی غیر معمولی نوعیت کا ہوگا جو یہ کہہ سکے کہ اس کے دئے ہوئے نمبر، کسی مقررہ معیار کے مطابق قطعی معنی رکھتے ہیں۔

اسکولوں اور کالجوں میں نمبر دینے کا فرق، بعض مثالوں میں، بجا و درست سہی، اور یہ فرق ہمیشہ دھیان میں رہنا چاہیے، لیکن عام طور پر اکثر اسکولوں میں طالب علم کے نمبر اس کی موجودہ قابلیت کی اچھی خاصی قابلِ اعتبار علامت ہیں۔ اور یہ نمبر اس بات کو بھی ظاہر کرتے ہیں کہ آئندہ وہ کبھی بھی اسکول میں کس درجہ کامیاب ہوسکے گا۔ ایک نامور اسکول کے واقعی بہترین طلبا، دوسرے اسکول میں بھی، باعتبار کارکردگی، بالعموم اچھے ثابت ہوں گے۔ اور کمزور یا ناکام طلبا، دوسرے اسکول میں بھی ناکامیاب ہوں گے۔ کچھ طلبا ایسے بھی ہوسکتے ہیں جن کا واقعی علم اور قابلیت اُس سے کہیں زیادہ ہو جو اُن کے نمبر ظاہر کرتے ہیں۔ اور کچھ ایسے بھی ہوتے ہیں جن کا واقعی علم اور سمجھ اُن نمبروں سے کم ہو، جو انھوں نے حاصل کیے ہیں۔ بہرحال بحیثیت مجموعی، طالب علم کے سب نمبر ملاکر، یا نمبروں کا اوسط، بعض حالتوں میں اس کی قابلیت کا اچھا خاصا اور بعض میں بہت ہی اچھا مظہر ہے۔ اور اِس سے اِس بات کا اشارہ ملتا ہے کہ آئندہ اسکول میں وہ کیا کام انجام دے گا۔ اِس نقطۂ نظر سے، اس مسئلہ پر غور کیا جائے تو نمبروں پر اعتبار کیا جا سکتا ہے۔

اسکول کے نمبروں کی اہمیت

یہ معلوم کرنے کے لیے کہ آخر طلبا کی یہ خواہش کیوں رہتی ہے کہ انھیں اچھے نمبر ملیں ایک بار تحقیق کی گئی۔ بعض طلبا نے کہا، ملازمت کے مواقع حاصل کرنے کی خاطر، ہم اچھے نمبر چاہتے ہیں، اوروں نے کہا دوسروں پر سبقت لے جانے کے لیے۔ کچھ نے کہا کہ موثر تعلیم کے ثبوت کے طور پر وہ اچھے

نمبر حاصل کرنا چاہتے ہیں۔ بعض نے اچھے نمبر حاصل کرنے کے لیے، وجہ یہ بتائی کہ اس سے اُن کے خاندان کے لوگ خوش ہوں گے۔ اور کچھ ایسے بھی تھے جو محض ناموری کی خاطر اچھے نمبر حاصل کرنا چاہتے تھے۔ ان کے علاوہ اور بھی توجیہیں کی گئیں، لیکن یہ سب کی سب یا تو ذاتی فائدہ کی بنا پر تھیں یا ذاتی وقار کی خاطر۔ طلبا، نمبروں کو ترقی کا زینہ اور ناموری کا ذریعہ سمجھتے ہیں۔

طلبا کے نزدیک غالباً، استاد کا کوئی کام اتنا اہم نہیں ہے جتنا نمبر دینے کا۔ ان سے وہ طلبا کی کامیابی کا اندازہ لگاتی ہے۔ اور رپورٹ کارڈ پر ان کا اندراج کرتی ہے۔ چونکہ بچے اور اُن کے والدین رپورٹ کارڈ کو بہت اہمیت دیتے ہیں، اس لیے جہاں تک ہو سکے رپورٹ کارڈ کے اندراجات قابل اعتبار ہونے چاہئیں۔

نمبر اس لیے بھی اہم ہیں کہ اسکول میں اُن سے فیل اور پاس ہونے کا تعین کیا جاتا ہے۔ یہ بھی صحیح ہے کہ استاد بعض اوقات اُن طلبا کو فیل کر دیتے ہیں جو واقعتاً با عتبارِ قابلیت اُن طلبا سے بہتر تھے جنھیں ترقی دے دی گئی۔ جب استاد کو یہ فیصلہ کرنا ہوتا ہے کہ کس کو پاس کرے اور کس کو پاس نہ کرے تو اُس کی ذمہ داری اہم ہو جاتی ہے۔

کالج کے نمبروں کی اہمیت ایک اور وجہ سے بھی بڑھ گئی ہے۔ جو لڑکے فوجی بھرتی کے لیے مہلت چاہتے ہیں، تعلیمی مشاغل میں بُرے نمبر پانے کی وجہ سے اُن کا دعویٰ کمزور ہو جاتا ہے اس لیے بھی کالج کے لڑکے نمبروں کو بہت اہمیت دیتے ہیں۔

ایک اور وجہ سے بھی نمبر قیمتی ہوتے ہیں۔ وہ طالب علم کی رہنمائی کرتے ہیں۔ پرائمری اسکول میں کسی طالب علم کو جو علمی قابلیت حاصل ہوتی ہے، اُس سے یہ طے کرنے میں بڑی مدد ملتی ہے کہ جونیئر ہائی اسکول میں اُسے کیا کرنا چاہیے اور جب جونیئر ہائی اسکول میں بھی اُسے کامیابی حاصل ہوتی ہے تو اِس پر اِس بات کا انحصار ہوتا ہے کہ اُسے سینیئر ہائی اسکول میں کیا کرنا چاہیے۔ یہی سلسلہ کالج اور پیشہ ورانہ یا گریجویٹ اسکول تک چلتا رہتا ہے۔

اسکول کے نمبروں کو یہ طے کرنے کے لیے بھی استعمال کیا جاتا ہے کہ کس کو امتیازی حیثیت (آنرز) اور وظیفے دیے جائیں۔ بہت سے اسکولوں میں آنرری سوسائٹیاں ہوتی

ہیں، جن کا ممبر بننے کا استحقاق زیادہ تر اعلیٰ درجہ کے نمبروں پر مبنی ہوتا ہے۔ کالج میں
فائی بیٹا کپا (Phi Beta Kappa) کی رکنیت اور اس کی دل لبھانے والی کنجی
پہننے کا اعزاز زیادہ تر اس بات پر مبنی ہوتا ہے کہ کالج کے مضامین میں کتنے نمبر حاصل کیے گئے ہیں
بعض کالجوں میں اعلیٰ نمبر حاصل کرنے پر اعزازی نمبر بھی دیئے جاتے ہیں۔ اس کے نتیجے
میں طلبار کے اُن مضامین کی تعداد گھٹ جاتی ہے جو انھیں اختیار کرنے ہوتے ہیں۔ اپنی
عمدہ کارکردگی کے باعث انھیں امتیازی حیثیت حاصل ہوتی ہے۔ کالج کی تعلیم مکمل کرنے
پر جو آخری جلسہ ہوتا ہے، اس میں اُن تمام طلبار کی طرف سے جو کالج چھوڑنے والے
ہوتے ہیں، اُن ہی کو الوداعی تقریر کرنے اور سلامی دینے کا حق ہوتا ہے، جو سب سے زیادہ
نمبر پا چکے ہوتے ہیں۔ قریب قریب جملہ اعزازات اور تمام امتیازات، اسکول کے اُن طلبا
کو ملتے ہیں، جن کے سب سے اعلیٰ نمبر ہوتے ہیں۔ کبھی کبھی دوسرے امور پر بھی غور کر لیا
جاتا ہے، مثلاً عام چوطرفہ ترقی۔ اور اعزاز عطا کرتے وقت اس کا لحاظ رکھنا بھی چاہیے لیکن
طالب علم کے نمبروں پر ہی بالعموم سب سے زیادہ غور کیا جاتا ہے۔

اسکول میں طلبار کی کامیابی کو بڑی حد تک ہم ان کے نمبروں سے جانچتے ہیں۔ لیکن
سوال یہ ہے کہ کیا نمبر، بالغ زندگی کے مستقبل کے بارے میں بھی کچھ بتاتے ہیں۔ بعض لوگوں کا
تو یہ یقین ہے کہ تعلیمی زندگی اور اسکول کے بعد کی زندگی میں سرے سے کوئی ناتہ ہی نہیں ہے
اس لیے اسکول کے نمبروں کی کوئی خاص اہمیت نہیں۔ اسکول میں جن طلبار نے نہایت
اچھی پوزیشن حاصل کی تھی، بعد کی عملی زندگی میں اُن طلبا سے بہتر ثابت نہیں ہوئے، جنھیں
اُستاد اسکول میں ناکارہ سمجھتے تھے۔ اخباروں کے بہت سے اداریہ نویس یہ بتا کر بہت
خوش ہوتے ہیں کہ فلاں شخص جو اسکول میں گیا گزرا تھا، عملی زندگی میں اس نے نمایاں
کامیابی حاصل کی۔ خاص کر دولت اکٹھا کرنے کے معاملہ میں تو وہ بہت ہی خوش نصیب
ثابت ہوا۔ دوسرے لفظوں میں اِن اداریوں سے یہ نتیجہ نکالا جا سکتا ہے کہ بلوغ کے زمانہ
میں کامیابی حاصل کرنے کا راستہ یہ ہے کہ عہد طفولیت کے تعلیمی دور میں ناکامیاب رہا جائے
یعنی یہ کہ غیر معمولی عمدہ کارکردگی جس کا اظہار اُستاد کے دیے ہوئے نمبروں سے ہوتا ہے،

اسکول چھوڑنے پر ناکامیوں کا یقینی سبب بن جاتی ہے۔
لیکن واقعہ اس کے برعکس ہے۔ جو لوگ اسکول میں کامیاب رہتے ہیں وہ اپنے پیشوں میں بھی کامیابی کی راہ نکال لیتے ہیں۔ دوسرے لفظوں میں، طالب علم اسکول میں جو کچھ علمی فضیلت حاصل کرلیتا ہے، اسکول چھوڑنے پر وہ اُس کی زندگی کو کامیاب بنانے میں مدد دیتی ہے۔ یعنی علمی قابلیت کا درجہ اور حالاتِ زندگی کی بہتری یا ابتری ایک دوسرے کے ساتھ گہرا تعلق رکھتے ہیں۔ اِسی طرح اسکول کے نمبر پہلے سے یہ بتانے میں مدد دیتے ہیں کہ اسکول چھوڑنے پر کون شخص زندگی کے ساتھ مطابقت کر سکے گا یعنی زندگی میں کامیابی حاصل کر سکے گا۔ اگرچہ عام رائے اس کے خلاف ہے، لیکن واقعہ یہ ہے کہ جو اوصاف اسکول میں کامیاب بناتے ہیں وہی بعد کی زندگی میں بھی کامیابی کی ضمانت کرتے ہیں۔
مزید براں کسی عہدے کے لیے سفارش کرنے میں اسکول کے نمبروں کی اہمیت ہے۔ جو طالب علم، آئندہ چل کر مدرس بننے کا ارادہ رکھتا ہے، اگر اُس کے ریکارڈ میں اچھے نمبر درج ہیں تو وہ اس علم کے مقابلہ میں جس کا ریکارڈ اچھا نہ ہو زیادہ آسانی سے مدرسی کی جگہ حاصل کرسکتا ہے، قانون کی بڑی بڑی سند یافتہ جماعتیں، قانون کے صرف انھیں گریجویٹوں (فارغ التحصیل) کو ملازم رکھتی ہیں، جن کا تعلیمی ریکارڈ سب سے اچھا ہوتا ہے۔ اسپتالوں میں بھی ٹریننگ حاصل کرنے کے لیے انھیں لوگوں کو چُنا جاتا ہے، جو بہترین میڈیکل اسٹوڈنٹ (طلبار علم طب) رہ چکے ہیں۔ اس کے یہ معنی ہیں کہ عام طور پر یہ مان لیا گیا ہے کہ نمبر ہی اس بات کی نشان دہی کرتے ہیں کہ پسندیدہ خوبیاں کس میں کتنی اور کس حد تک موجود ہیں۔
بطور مثال سائنس کے امتیازات اور کالج کے نمبر ایک دوسرے کے ساتھ بیّن تعلق رکھتے ہیں (یعنی انھیں لوگوں نے سائنس کی دنیا میں امتیاز حاصل کیا ہے جو تعلیم کے زمانہ میں سائنس کے ممتاز طالب علم رہ چکے تھے اور جنھیں کالج میں اعلیٰ نمبر ملے تھے) ٹلٹن نے اپنی رپورٹ میں کہا ہے کہ کالج میں جو بہترین دس فیصد طلبار ہوتے ہیں اُن میں سائنس کی ممتاز اور نامور شخصیتوں کی تعداد باقی ماندہ ۹۰ فیصد طلبار میں سے نکلنے والے مشہور سائنس دانوں کی تعداد کے مقابلہ میں دوگنی ہے۔ اسی طرح قومی اکادمی کے لیے جو لوگ منتخب کیے گئے ہیں۔

اُن کی تعداد کی نسبت بھی تین اور ایک کی ہے۔ یعنی بہترین ½ طلباء میں سے تین اور باقی ماندہ ½ میں سے ایک شخص چنا گیا۔ یہ بات ایک بار پھر دہرانی پڑتی ہے، کہ نمبروں کی بہت بڑی اہمیت ہے۔ اس میں شک نہیں کہ کچھ لوگ نمبروں کو ناواجب اہمیت دیتے ہیں۔ اگر ہم نمبروں کی اہمیت پر زور دینا کم کردیں اور مجموعی طور پر نمبر دیے جائیں، نیز یہ بات بھی تسلیم کرلیں کہ مدرسین اپنے اپنے طور پر طلباء کی استعداد کا جو درجہ مقرر کرتے ہیں وہ قابلِ اعتبار نہیں تو شاید طریقۂ تعلیم میں سدھار ہو جائے گا۔ لیکن چونکہ ضروری تبدیلیاں بھی آہستہ آہستہ کی جا سکتی ہیں۔ اس لیے یہ مان لینا چاہیے کہ نمبر دینے کا مشغلہ مدرسین غالباً ابھی طویل عرصہ تک جاری رکھیں گے۔ لہٰذا بہتر یہ ہے کہ نمبر دینے کا طریقہ میں، رہنمائی کے لیے چند اصول ذہن نشین کیے جائیں۔

یہ بجا ہے کہ نمبر اچھی خاصی اہمیت رکھتے ہیں اور طلباء کی قابلیت اور محنت کو کافی حد تک ٹھیک ٹھیک ظاہر کرتے ہیں۔ لیکن طلباء کی کچھ ذاتی خوبیاں بھی ہوتی ہیں۔ جیسے پسندیدہ اخلاق، قابلِ اعتبار رویّہ، مل جل کر رہنا سہنا وغیرہ۔ اِن اوصاف کو نظر انداز نہیں کرنا چاہیے۔ مثال کے طور پر ہو سکتا ہے کہ جس طالب علم نے درجۂ اوّل حاصل کیا ہے۔ وہ یہ جانتا ہے کہ دوستی کس طرح کی جاتی ہے، استاد کو اپنے شاگردوں کی شخصیت کا دھیان رکھنا اتنا ہی ضروری ہے جتنا کہ وہ نمبروں کا دھیان رکھتا ہے، بلکہ اس سے بھی زیادہ — اتنا ہی کافی نہیں کہ طالب علم اپنے مضمونوں میں اچھے نمبر لائے، یہ بھی ضروری ہے کہ وہ اپنے ذاتی اوصاف کی ترقی کی کوشش کرے۔

نمبروں کی تقسیم سے متعلق چند معیار اور ہدایتیں

استاد کے بارے میں طلباء سوال کر سکتے ہیں: "کیا وہ نارمل خط کے مطابق نمبر دیتا ہے؟" عام طور پر اس سوال کا مطلب اُن کے ذہن میں یہ ہوتا ہے کہ آیا استاد نے نمبر دیتے وقت 'الف' (A) درجہ حاصل کرنے والے اور 'ف' (F) درجہ حاصل کرنے والے طلباء کے درمیان اور 'ب' (B) درجہ والوں اور 'د' (D) درجہ حاصل کرنے والوں کے درمیان فی صد اصول کے مطابق یکسانیت قائم رکھی ہے یا نہیں۔ اور اس حالت میں 'س' (C) درجہ والوں کی فی صد تعداد سب سے زیادہ ہے یا نہیں۔ جب

معلم اور طلبا، نارمل خط کا ذکر کرتے ہیں تو عام طور پر اُن کی مُراد نمبروں کی متوازن تقسیم ہوتی ہے۔
طلبار کو جو نمبر دیئے جاتے ہیں ان میں نارمل تقسیم کا اصول، واقعی طور پر شاذ و نادر ہی برتا جاتا ہے۔ نمبروں کی تقسیم کے جو طریقے رائج ہیں وہ اکثر اوقات بدلتے رہتے ہیں۔ لیکن 'الف' (A) درجہ والوں کی فی صد تعداد، قریب قریب ہمیشہ 'ف' (F) درجے والوں کی فی صد تعداد سے اور 'ب' (B) درجہ والوں کی فی صد تعداد 'د' (D) درجہ والوں کی فی صد تعداد سے زیادہ ہوتی ہے۔ اڈسن (EDSON) کی رپورٹ کے مطابق، انشی مڈل ولیسٹرن کالجوں کی تقسیم کا اوسط مندرجہ ذیل نقشہ سے ظاہر کیا گیا ہے۔

	الف	ب	س	د	ف
کالجوں میں مروجہ تقسیم فی صد	۲ ر ۱۵	۱ ر ۳۱	۴ ر ۳۶	۱ ر ۲۹	۲ ر ۳
نارمل یا نظری تقسیم فی صد	۷	۲۴	۳۸	۲۴	۷

مندرجہ بالا نقشہ دیکھنے سے معلوم ہوگا کہ 'ف' درجہ والوں کا تناسب نارمل خط کے مقررہ تناسب کے مقابلہ میں نصف سے کم ہے۔ اور 'د' (D) درجہ والوں کا تناسب ایک تہائی سے کچھ ہی اوپر ہے۔ اس کے علاوہ نقشہ سے یہ بھی ظاہر ہوتا ہے کہ 'الف' درجہ والوں کا اوسط فیصد، نارمل خط کے اوسط فی صد کے مقابلہ میں دوگنے بھی زیادہ ہے۔

آج کل کا رجحان یہ معلوم ہوتا ہے کہ سابق کے مقابلہ میں نمبر زیادہ فراخ دلی کے ساتھ دیئے جائیں۔ اس کی وجہ غالباً یہ ہے کہ مدرسین نمبروں کو کم اہمیت دیتے ہیں۔ غور کرنے پر یہ خیال ہوتا ہے کہ شاید یہ عبوری دور کی علامت ہے اور مستقبل میں امتحانات کی تعداد بہت کم کر دینے کا اصول رائج ہونے والا ہے۔ وہ دن دور نہیں جب غالباً طلبار کی استعداد الگ الگ جانچنے کی بجائے اس کا جائزہ، علم و فن میں مجموعی حیثیت سے، جامع امتحانوں کے ذریعہ لیا جایا کرے گا۔

آج کل بھی یہ طریقہ رائج ہے لیکن محدود دائرہ میں۔ مستقبل کے مدرسوں، قانون دانوں

اور ڈاکٹروں کو منتخب کرنے کے لیے، نیز گریجوائٹ طلباء کے داخلہ کے لیے، جامع معیار بند امتحانات وضع کئے گئے ہیں، نیز آئندہ جس کام کو اختیار کرنے کا منصوبہ ان کے پیشِ نظر ہے، اس کی تیاری کا اندازہ لگانے کے لیے جامع معیاری امتحانات کو استعمال کیا جاتا ہے۔ اس طرح کی جانچ یہ معلوم کرنے کے لیے ایک معتبر بنیاد کا کام دیتی ہے کہ کسی طالب نے واقعی کیا کچھ سیکھا ہے۔

بہرحال کچھ عرصہ تک طالب علموں کو حسبِ معمول نمبر دینے کا طریقہ جاری رہے گا۔ لیکن نمبر بلا رُو رعایت، منصفانہ ڈھنگ سے دینے چاہئیں۔ حتی الامکان نمبروں سے ظاہر ہونا چاہیے کہ جن مضامین میں نمبر دئے گئے ہیں اُن میں طالب علموں کی استعداد کا کیا معیار ہے۔ اگر کوئی کلاس اوسط درجہ سے اوپر ہو، تو اُسے اعلیٰ نمبروں کے حسبِ معمول تناسب سے زیادہ نمبر ملنے چاہئیں۔ یہ رجحان بھی پایا جاتا کہ اونچی جماعت کے طلباء کو نچلی کلاس والوں کے مقابلہ میں بہتر نمبر دئے جاتے ہیں۔ اس کی وجہ یہ ہے کہ اونچی جماعت میں، اعلیٰ معیار کے مطابق طلباء چھنٹ کر آتے ہیں۔

اساتذہ چاہیں تو طے کر سکتے ہیں کہ وہ نمبروں کی تقسیم ایک مقررہ معیار کے مطابق کریں گے۔ ہم رشتہ گوشوارہ میں نمبروں کی تقسیم کا نمونہ دیا جاتا ہے۔ اس میں ہر درجہ کی فیصد

نمبر شمار	الف	ب	س	د	ف
۱	۱۰	۲۰	۴۰	۲۰	۱۰
۲	۷	۲۴	۳۸	۲۴	۷
۳	۵	۲۵	۴۰	۲۵	۵
۴	۵	۲۰	۵۰	۲۰	۵
۵	۱۵	۲۵	۴۵	۱۰	۵
۶	۱۰	۲۰	۵۰	۱۰	۱۰
۷	۱۵	۲۵	۴۵	۱۵	۰

تعداد دکھائی گئی ہے۔ اِن میں سے کسی ایک کو اختیار کیا جا سکتا ہے یا پھر کوئی اور معیار اختیار کیا جا سکتا ہے۔

نمبر ۵، ۶، ۷ کے علاوہ دوسرے تمام نمونوں میں تناسب یا توازن پایا جاتا ہے۔ اگر نمبروں کی تقسیم، صرف پانچ منزلوں یا پانچ درجوں تک محدود ہو، جیسا کہ اوپر کے نقشہ میں دکھایا گیا ہے، تو نمونہ ۲ کو معیاری نارمل یا انظری تقسیم سمجھا جاتا ہے۔ ضروری نہیں ہے کہ درجوں کو ہمیشہ حروف کے ذریعہ ہی ظاہر کیا جائے، بلکہ عددی فصل یا فی صد تناسب کے ذریعہ بھی پیش کیا جا سکتا ہے جیسے ۹۵ سے ۱۰۰ تک یا ۸۵ سے ۹۴ تک، یا ۷۰ سے ۸۴ تک یا صفر سے ۶۹ تک، یا کسی اور طریق تقسیم کے مطابق جو کسی استاد کے نزدیک پسندیدہ ہو۔ اگر کوئی اسکول یہ طے کرتا ہے کہ وہ کسی بھی طالب علم کو فیل نہیں کرے گا یا چند طلبار کو ہی فیل کرے گا یا یہ کہ کامیاب طلبار کی بہت بڑی اکثریت ہونی چاہیے تو وہ اسکیم ۸ یا اس سے ملتی جلتی کوئی دوسری اسکیم اختیار کرے گا۔

کوئی بھی معیار کارآمد ثابت ہو سکتا ہے، اگر کسی مخصوص اسکول سسٹم کے مدرسین عام طور پر اُسے استعمال کرتے ہوں، لیکن اگر معقول وجوہ موجود ہوں تو مروجہ معیار کو ترک کرنے سے ہچکچانا نہیں چاہیے۔ مثلاً اگر یہ معلوم ہو کہ طلبار کی استعداد معیار سے بالاتر یا کمتر ہے، تو دونوں صورتوں میں مقررہ معیار قابلِ عمل نہیں رہے گا۔ یہ جاننے کے لیے کہ نمبر دینے کا معیار کس طرح معقول عمل بنایا جا سکتا ہے، ایک مثال دی جاتی ہے۔ اس مثال میں مختصراً یہ بتایا گیا ہے کہ ایک اسکول کے سپرنٹنڈنٹ نے معیار کا استعمال کس طرح کیا۔ اِس اسکول کے بچوں کو دوسرے گریڈ میں جتنے نمبر ملے تھے، تیسرے گریڈ میں، اس کے مقابلہ میں بہت کم ملے۔ تیسرے گریڈ کے نمبر اس قدر کم تھے کہ بچوں کے والدین بلبلا اٹھے۔ انھوں نے تیسرے گریڈ کے مدرس پر اتنی سخت نکتہ چینی کی کہ معاملہ کی چھان بین کرنا ضروری ہو گیا۔

مسئلہ جو درپیش تھا اُسے سمجھنے کے لیے، سپرنٹنڈنٹ نے اِس بات کی جانچ پڑتال کی کہ مدرس کے نمبر دینے کا سسٹم کیا ہے۔ اُسے پتہ چلا کہ دوسری جماعت کا استاد اپنے

شاگردوں کو، تیسری جماعت یا اور کسی جماعت کے استاد کے مقابلہ میں زیادہ نمبر دینے کا عادی ہے۔ بالآخر یہ تجویز رکھی گئی کہ مختلف مضمونوں میں، تمام جماعتوں کو نمبر دینے والے اساتذہ، نمبروں کی تقسیم کا یکساں طریقہ اختیار کریں۔ مدرسین نے طلبار کو جس طرح گریڈوں میں تقسیم کیا تھا، اس کی نقلیں، سائیکلو اسٹائل کرادی گئیں، تاکہ مدرسین نمبروں کا ایک دوسرے سے مقابلہ کرسکیں۔ دوسرے گریڈ کی استانی نے فوراً نمبروں کی ازسرنو تقسیم کی اور انھیں دوسرے مدرسوں کے معیار کے مطابق کر دیا۔ اس طرح وہ مشکل دور ہوگئی، جو اس کے درجہ کے نمبروں اور اگلے درجہ کے نمبروں کے زبردست اختلاف سے پیدا ہوگئی تھی نمبروں کی تقسیم کو سائیکلو اسٹائل کراکر، نتیجوں کی نقل ہر مدرس کو فراہم کرنا ایک بہت اچھا دستور ہے۔ اس طرح ہر استاد اپنے نمبروں کا مقابلہ، دوسرے کے دئے ہوئے نمبروں سے کرسکتا ہے اور اس طرح غیر معمولی یا ناروا طریقوں کی اصلاح کی جا سکتی ہے۔

ہر اسکول اپنا اپنا معیار حسب دلخواہ مقرر کرسکتا ہے۔ ہائی اسکول کے تمام اساتذہ بحیثیت مجموعی طے کرسکتے ہیں کہ صفحہ ۶۲ پر جو اسکیمیں دی گئی ہیں۔ وہ ان میں سے کس اسکیم کو عمل میں لائیں گے۔ مثلاً کالج کی پہلی جماعت کے طلبار کے لیے اگر اسکیم ۱ کو بطور معیار اختیار کیا جائے تو اساتذہ کو نمبروں کی تقسیم اس طرح کرنی ہوگی کہ ہر مضمون میں تمام طلبار کی دس[۱] فیصد تعداد "الف" درجہ پانے والوں کی، دس فیصد "ف" درجہ پانے والوں کی بیس[۲] فی صد "ب" درجہ پانے والوں کی اور بیس[۲] فی صد "د" درجہ پانے والوں کی ہوگی۔ باقی ۴۰ فیصد طلبار کو "س" درجہ دیا جائے گا۔ اس امر میں قدرے شک ہے کہ کوئی کالج اپنے شروع کے دو سال والے طلبار اور جونیر اور سینیر سالوں کے طلبار کے لیے ایک ہی معیار قائم رکھ سکتا ہے۔ استادوں کی جماعت اگر فیصلہ کرے تو ایسا ہوسکتا ہے۔ لیکن معقولیت اس میں ہوگی کہ ابتدائی سال کے طلبار سے لے کر سینیر سال کے طلبار تک، ادنیٰ نمبر والوں کے تناسب کو گھٹایا جائے اور اعلیٰ نمبر والوں کا تناسب بڑھایا جائے۔ اس لیے کہ پہلے سال کے بعد، طلبار کو کم و بیش ایک چیدہ گروپ خیال کیا جاتا ہے۔ سینیر سال میں فیل شدہ طلبار کا اوسط فی صد، کم سے کم ہونا چاہئے اس لیے کہ سینیر سال تک پہونچتے پہونچتے بہت سے کمزور طلبار،

کالج کو خیرباد کہہ چکے ہوتے ہیں۔

جغرافیہ کی ایک استانی کا تجربہ واضح کرتا ہے کہ متوازن طریق پر نمبروں کا تعین کس طرح ہونا چاہیے۔ طلبار کے تین فریق اس کے سپرد تھے۔ اِن تینوں فریقوں کو ایک ہی قسم کے کام سپرد کئے گئے تھے۔ ایک ہی طرح انھیں پڑھایا گیا تھا اور ایک ہی طرز پر امتحان لیے گئے تھے۔ امتحانوں کے نمبر جب رجسٹر میں درج کر لیے گئے اور ہر فریق کے اوسط کا حساب بھی لگایا جا چکا، تو استعداد کے لحاظ سے تینوں فریقوں میں فرق پایا گیا۔ اب استانی اِس اُلجھن میں پڑگئی کہ ہر فریق کے طلبار کو کس تناسب سے نمبر دیے جائیں۔ بالاخر یہ طے کیا کہ ہر فریق میں نمبروں کی تقسیم ایک ہی طرح کی جائے۔ اِس طریقہ کے اختیار کرنے کا نتیجہ یہ ہوا کہ کمزور اور اچھے دونوں فریقوں میں "الف" درجہ حاصل کرنے والوں کا تناسب یکساں ہو گیا۔ اسی طرح، بہترین اور کمزور ترین فریقوں کے "ف" درجہ حاصل کرنے والوں کا اوسط فی صد بھی برابر ہوگیا۔ ظاہر ہے کہ اِس استانی نے نارمل تقسیم کے اصول کا غلط استعمال کیا ہے اِس طریقہ کے برتنے کا نتیجہ یہ ہوا کہ بہترین فریق کے طلبار کو قابلیت کے جس معیار کے لیے "س" کا درجہ ملا، اسی معیار کے کمزور ترین فریق کے طلبار کو "ب" کا درجہ حاصل ہوا اور ممکن ہے کہ "الف" کا درجہ بھی مل گیا ہو۔ نمبر دینے میں اِس قسم کی عدم مساوات طلبار کے ساتھ ناانصافی کی مرادف ہے۔

معقول طریقہ تو یہ ہوتا کہ تینوں فریقوں کے نمبروں کو یکجا کر کے طلبار کو "الف" "ب" وغیرہ درجوں میں تقسیم کا اصول برتا جاتا۔ تو پھر کسی ایک فریق کے طلبار کو "الف" کا درجہ اس لیے دیا جاتا کہ اُن کی استعداد، دوسرے فریقوں کے "الف" درجہ کے معیار کے برابر ہے اسی اصول کے ماتحت ہر فریق کے طلبار کو الف، ب، س، د، اور ف کے درجے اس لیے دیے جاتے کہ ان کی استعداد علی الترتیب، دوسرے فریقوں کے انھیں درجوں کے برابر ہے۔

مدرس کے لیے سب سے زیادہ پریشان کن لیکن اہم مسئلہ یہ ہے کہ طلبار کے کام کا درجہ کس طرح متعین کیا جائے۔ اس مسئلہ پر اُسے بڑی احتیاط کے ساتھ غور کرنا ہوگا۔ اُس کو یقین ہونا چاہیے کہ وہ جو کچھ کرتا ہے، اُس کے لیے معقول وجوہات موجود ہیں۔ لیکن کسی

کام پر جو نمبر دئے جائیں یا رپورٹ کارڈ میں جو اندراجات مدرس کرے، انھیں یہ سمجھ لیناکہ وہ بالکل ٹھیک اور قابل اعتبار ہیں، درست نہیں۔ ان پر بہت زیادہ اعتماد نہیں کرنا چاہیے، اس لیے کہ مشاہدہ اور تجربہ سے یہ بات واضح ہو چکی ہے کہ طالب علموں کے کام کے بارے میں ہر مدرس، ہر مضمون کے شعبہ، اور ہر اسکول کا تخمینہ، جدا جدا ہوتا ہے۔ بارہا ایسا بھی ہوتا ہے کہ ایک ہی مدرس کے خود اپنے تخمینے ایک دوسرے سے میل نہیں کھاتے۔

کسی مضمون کے نمبروں سے اگر محض اسی مضمون میں طالب علم کی قابلیت یا استعداد کا اظہار ہوتا ہو اور بس، تو ایسی حالت میں طالب علم کی دوسری خوبیوں کے لیے جداگانہ نمبر دے جانے چاہئیں۔ ویسے تو یہ طریقہ جملہ مدرسین کو اپنانا چاہیے۔ لیکن کم از کم ایک ہی اسکول کے مدرسین کے لیے تو یہ بات ناگزیر ہے کہ وہ نمبر دینے کی کوئی بنیاد یا اصول متعین کرنے کی کوشش کریں تاکہ ان سب کے نمبروں میں یکساں معنویت پیدا ہو جائے۔ ہر مدرس کو نمبر دینے کا ایسا سسٹم استعمال کرنا چاہیے کہ جو نمبر وہ آج دیتا ہے، اُن کا تقابل اور دونوں کے نمبروں سے کیا جا سکے۔ نمبروں کی تقسیم کا ایسا معیار جس پر سب متفق ہوں اساتذہ کی عام رہبری کے لیے مددگار ثابت ہو سکتا ہے۔ لیکن متفقہ معیار استعمال کرتے وقت بعض امور پیش نظر ہونے چاہئیں۔ خاص کر یہ دیکھنا ضروری ہے کہ جن طلبار کے لیے معیار بنایا جا رہا ہے وہ کس قسم کی اہلیت رکھتے ہیں۔ اگر مدرسین طلباء کی زیادہ سے زیادہ مدد کرنا چاہتے ہیں تو معیار ایسا بنانا چاہیے کہ اگر طلبار فیل ہوں تو کم سے کم تعداد میں فیل ہوں۔

نمبر دینے کے مروجہ طریقہ میں ترمیم

نمبر دینے کے روایتی طریقہ کے ناپسندیدہ اثرات

زیادہ تر اسکولوں میں نمبر دینے کو چونکہ خاص اہمیت دی جاتی ہے، اس لیے اس موضوع پر سیر حاصل بحث کرنا ضروری تھا۔ لیکن بحث کا منشا یہ نہیں کہ نمبروں پر اتنا زور دینا جتنا کر دیا جاتا ہے کوئی پسندیدہ بات ہے۔ ہم سمجھتے کہ نمبروں کی اہمیت کو کم کرنا مناسب ہے۔ اچھی اچھی دلیلوں سے ثابت کیا جا سکتا ہے کہ نمبر دینے کے رسمی طریقہ میں ترمیم کرنا یا اگر

ممکن ہو تو اس کو بالکل ہی ترک کر دیا۔ قرین مصلحت ہے۔ بعض دلیلیں تو پہلے ہی پیش کی جا چکی ہیں جیسے معیاروں کا اختلاف، یا نمبروں کا قابل اعتبار نہ ہونا۔ یہ واقعات اپنی جگہ پر اہم ہیں لیکن تعلیمی عمل پر نمبروں کا جو اثر پڑتا ہے وہ اِن سب سے زیادہ اہم ہے۔

تعلیمی عمل پر نمبروں کا اثر یہ ہوتا ہے کہ طلبار کی زیادہ تعداد اِن کو ہی تعلیم کا اصل مقصد خیال کرنے لگتی ہے۔ جو طلبا 'د' درجہ میں ہوتے ہیں وہ چاہتے ہیں کہ بڑھ کر 'س' درجہ حاصل کرلیں۔ 'س' درجہ والے 'ب' میں پہنچنا چاہتے ہیں اور سب کی خواہش یہ ہوتی ہے کہ انھیں 'الف' درجہ مل جائے اور بعض کو 'الف' درجہ حاصل ہونے کی توقع بھی ہوتی ہے زیادہ تعداد ان طلبا کی ہوتی ہے جو کسی مضمون میں حاصل شدہ نمبروں پر بحث مباحثہ کرتے رہتے ہیں۔ لیکن ان میں سے کوئی بھی اُن معلومات اور صولوں پر توجہ نہیں دیتا جن پر یہ مضمون مشتمل ہوتا ہے۔ کسی کام یا پرچہ میں جو گریڈ ملتا ہے، اُس پر اِن لوگوں کا ردِ عمل جذباتی ہوتا ہے، لیکن خود مضمون سے انھیں کوئی سروکار نہیں ہوتا۔ کنڈر گارٹن سے لے کر گریجوایٹ اسکول کے طلبار تک سب نمبروں کی دُھن میں سرگرداں رہتے ہیں، اور علم کی حیثیت اول تو کوئی ہوتی ہی نہیں اور اگر ہوتی بھی ہے تو محض ثانوی۔

بہت سے طلبار ایسے ہوتے ہیں کہ اگر انھیں آخر میں قابل اطمینان نمبر مل جائیں تو پھر وہ اس بات کی پروا نہیں کرتے کہ ان کی تعلیمی کیفیت اچھی ہے یا بری۔ ایک طالب علم نے اپنے اُستاد کے بارے میں یہ رائے ظاہر کی: "بحیثیت معلم تو وہ کسی کام کا نہیں، لیکن مجھے اگر وہ کم از کم 'ب' دے دے تو میں مطمئن ہو جاؤں گا۔" بہت سے طلبا اپنے مضامین یا کسی کورس کی قدر و قیمت کا تعین اُن نمبروں کی روشنی میں کرتے ہیں جو انھیں ان مضمونوں یا کورس میں حاصل ہوتے ہیں۔ اس کے معنی یہ ہیں کہ تعلیم اور علم سے طلبار کی مقابلتاً عدم دل چسپی کا باعث نمبر ہی ہیں۔

اسکول کے نمبر اسکول کے بچوں کی ذہنی زندگی پر کس حد تک اثر انداز اور حاوی ہوتے ہیں اس کی وضاحت ایک مثال دے کر کی جاتی ہے۔ ایک کم عمر لڑکی تھی۔ اُس کا نام اِستھر تھا۔ اس نے اسکول میں دو سال بتا دئے۔ ایک سال کنڈر گارٹن میں اور ایک درجہ

اوّل میں، کنڈرگارٹن میں تو اُسے نمبر دیے ہی نہیں گئے۔ اِستھر نے بڑی خوش اسلوبی سے کام انجام دیا اور اپنی ذاتی اپج کا خوب خوب مظاہرہ کیا۔ اُسے پوری آزادی حاصل تھی اور بڑی سرگرمی کے ساتھ وہ اپنی دل چسپی، شوق تجسس کا اظہار کرتی رہی تھی۔ وہ بہت سارے سوالات کیا کرتی اور متعدد چیزوں کے سیکھنے کی خواہش مند رہتی۔ درجہ اول میں آکر اس کا رویہ بدل گیا۔ کیونکہ اب اس کے ہر چھوٹے چھوٹے کام پر نمبر دیے جانے لگے۔ اُسے بتایا گیا کہ فلاں کام پر سنہری ستارہ کا نشان اور فلاں پر چاندی کے ستارہ کا نشان اور ایک معمولی سبق پر ربڑ اسٹامپ کے ستارے کا نشان ملے گا۔ زیادہ عرصہ نہ گزرنے پایا کہ وہ محض ستاروں کے مختلف گریڈ حاصل کرنے کی خاطر کام کرنے لگی۔ استانی نے مسلسل نمبر دے کر اُسے اپنے کنٹرول کے تنگ دائرہ میں قید کر لیا۔ نتیجہ یہ ہوا کہ اِستھر اپنا فطری شوق و تجسس اور اپج جو پہلے اس کے کام کی خصوصیات رہ چکی تھیں بہت کچھ کھو بیٹھی۔ اب وہ محض بتائے ہوئے کام کو کرنے والی اور دیے ہوئے سبق کو یاد کرنے والی بن کر رہ گئی۔ اور یہ سب کچھ کیوں ہوا، اس لیے کہ اب اس کی تربیت، محض نمبروں کی قدر و منزلت کرنے پر مشتمل ہو چکی تھی۔

اس کے علاوہ وہ سسٹم ٹھیک نہیں، جس میں استاد، اپنے شاگردوں کے کام پر مسلسل نمبر دیتا رہے۔ کیونکہ اس کے نتیجہ میں اُستاد اور شاگرد کا تعلق کچھ اس نوعیت کا ہو جاتا ہے جو بہترین تعلیمی فضا کے لیے سازگار نہیں۔ شاگرد کی تعلیمی سرگرمیاں صرف استاد کے دیے ہوئے کام تک محدود ہو کر رہ جاتی ہیں۔ بعد میں استاد یہی جانچتا ہے کہ شاگرد نے اس کے مفوضہ کام کو کس خوبی سے انجام دیا ہے۔ شاگرد پوچھتا ہے "آپ اس کام کو کس طرح کرانا چاہتے ہیں؟" یا "مجھے کتنا لمبا مضمون لکھنا چاہیے؟" وہ صرف اُن مخصوص کاموں کو انجام دیتا ہے جو اُسے تفویض کیے جاتے ہیں اور اچھے نمبر حاصل کرنے پر اس کی نظر لگی رہتی ہے۔ ایسی صورت میں اگر طلبا ذاتی اپج سے کام نہ لیں اور سبق یا مضمون کو پورا کرنے کے بعد، پڑھنا اور مطالعہ کرنا ترک کر دیں تو اس میں حیرت کی کیا بات ہے؟ تجربہ بتاتا ہے کہ کسی مضمون میں آخری نمبر حاصل کرنے کے بعد اس مضمون کے مطالعہ کے سلسلہ میں، طلبا کی کوشش اور دلچسپی ختم ہو جاتی ہے۔

استاد اور شاگرد کے تعلقات میں مزید الجھاؤ پیدا کرنے کی وجہ یہ بھی ہے کہ نمبر حصول تعلیم کا محرک ہونے کی بجائے بذات خود اس کی غرض وغایت بن جاتے ہیں۔ ہونا تو یہ چاہیے تھا کہ ان میں ساجھیوں جیسا اشتراکِ عمل پیدا ہوتا اور استاد اور شاگرد ایک دوسرے کی نشو ونما میں دل چسپی لیتے لیکن بجائے اس کے حالات کی شکل یہ ہو جاتی ہے کہ استاد کے قبضہ میں نمبر دینے کا اختیار ہوتا ہے، جس کے ذریعہ وہ شاگردوں پر کنٹرول حاصل کر لیتا ہے۔ کچھ استاد اس اختیار کو بطور انتقام استعمال کرتے ہیں اور جو شاگرد انھیں پسند ہیں، ان کو اعلیٰ اور جن سے وہ ناخوش ہیں ان کو ادنیٰ نمبر دیتے ہیں۔ حصولِ تعلیم کی فضا، استاد اور شاگرد، دونوں کے لیے کہیں زیادہ بہتر بن سکتی ہے، اگر نمبروں کی اہمیت گھٹا دی جائے اور دونوں مل کر اُن مسائل کو حل کرنے پر جُٹ جائیں جو اسکول کے اندر اور اُس کے باہر اُبھرتے رہتے ہیں۔ اسکول میں نمبروں پر زور دینا اگر ترک کر دیا جائے تو بھی تعلیم کے ضروری محرکات میں کوئی خلل واقع نہ ہوگا۔ یہ سچ ہے کہ بچوں کو پڑھنے لکھنے کے لیے اُکسانے کی ضرورت پڑتی ہے۔ لیکن یہ محرک دوسری طرح بھی مہیا کیا جا سکتا ہے۔ ہم نے اٹھارویں باب میں اس مسئلہ پر بحث کی ہے۔ بہرکیف یہاں یہ نکتہ ذہن میں محفوظ رکھنا چاہیے کہ اسکول کے نمبروں پر اس درجہ زور دینا حقیقی اور پسندیدہ محرکات کو مؤثر بنانے کے منافی ہے۔

اسکول کے موجودہ ڈھرّے کے مطابق کسی ایک فرد کی تعلیم متعدد مضامین میں بٹی ہوئی ہے۔ اِن مضامین کے مطالعہ کے دوران، متعدد قسم کے نمبر دیے جاتے ہیں۔ مطالعہ کی مدت ختم ہونے پر آخری نمبروں کا اندراج ہوتا ہے۔ اس طریقِ عمل کو نفسیات کی رُو سے صحیح نہیں کہا جا سکتا۔ تعلیم حصوں میں بٹ جاتی ہے اور ہر حصہ مصنوعی طور پر دوسرے حصہ سے الگ رکھا جاتا ہے۔ حالانکہ نفسیاتی اعتبار سے انھیں ایک دوسرے ساتھ منسلک رہنا چاہیے۔ اس کے علاوہ بچوں کے نمبروں کے ہزار ہا ریکارڈ رکھنے پڑتے ہیں۔ ہر مہینہ یا چھ ہفتوں کے اختتام پر، ہر سہ ماہی، ششماہی یا انتہائی میعاد کے پورا ہو جانے پر، امریکی اسکول سسٹم میں لاکھوں قسم کے نمبر دیے جاتے ہیں اور ریکارڈ میں اُن کا اندراج کیا جاتا ہے۔ یہ سب چیزیں غیر ضروری ہیں۔ اس طریقِ عمل میں محنت اور روپیہ کا خرچ بھی زیادہ ہے۔ اور دونوں چیزیں ضائع بھی ہوتی ہیں۔ دو گونہ

نقصان یہ ہے کہ نمبروں کی کثرت، تعلیمی نقطۂ نگاہ سے بھی درست نہیں۔ بہتر یہ ہے کہ کام کی اکائیاں زیادہ وسیع ہوں اور ان پر چند بار ہی نمبر دئے جائیں۔ کچھ لوگوں کا خیال ہے کہ اگر نمبر دینے کی موجودہ تعداد گھٹا کر اس کا دسواں حصہ کر دیا جائے تو زیادہ موثر طور پر نمبر دے جا سکتے ہیں۔

یہ تنقید مروجہ نمبر دینے کے طریقہ سے متعلق ہے، جس سے رپورٹ کارڈ مکمل کیا جاتا ہے اس تنقید سے اس مد پر ہرگز حرف نہیں آتا، جو استاد اپنے شاگرد کے کام کا جائزہ لے کر اُس کو دیتا ہے تاکہ وہ اپنی غلطیوں کی اصلاح کر سکے اور کامیابی کو مستحکم بنا سکے۔ طالب علم کو اپنی تعلیمی ترقی کی رفتار سے واقف ہونا چاہیے۔ استاد کو شاگرد کے کام کی جانچ اس نقطۂ نظر سے کرنی چاہیے کہ تحصیلِ علم اور ترقی تعلیم میں وہ اُس کی مددگار ثابت ہو، لیکن استاد کی بیشتر جانچیں اس غرض کو پورا نہیں کرتیں۔ عام طور پر اس سے ریکارڈ کی خانہ پُری ہو جاتی ہے لیکن طالب علم کے کسی کام نہیں آتیں۔

نمبر دینے کا ترمیم شدہ سسٹم نمبر دینے کے روایتی طریقہ کو قطعاً ترک کر دینے کی بجائے زیادہ قابلِ عمل بات یہ ہوگی کہ اس میں ضروری ترمیم کر دی جائے۔ اسکول کے تجربات سے طالب علم پر جو ردِ عمل ہوتا ہے اس کی تھوڑی بہت رپورٹ، خود طالب علم اور اُس کے والدین کو بھیجنا ضروری ہے۔

نچلی جماعتوں میں سادہ سی رپورٹ سال میں تین یا چار بار ارسال کر دینا کافی ہے۔ اس رپورٹ میں ایک تحریری پیراگراف ہونا چاہیے، جس میں بچہ کی دلچسپیوں اور عادتوں کا ذکر ہو۔ اُس کی خاص خاص کمزوریوں اور خوبیوں کو بیان کیا جائے اور اس امر پر روشنی ڈالی جائے کہ اسکول کے ماحول سے اُس نے عام طور پر کتنی مطابقت پیدا کی ہے۔ والدین کو بلایا جائے تاکہ بچہ کی ترقی کو بروئے کار لانے میں وہ استاد کا ہاتھ بٹائیں۔ کسی قسم کے مخصوص نمبروں کی ضرورت نہیں۔ سب سے بہتر یہ ہے کہ بچہ نے عام طور پر جو ترقی کی ہے، یا ترقی نہیں کی ہے۔ اس کا ذکر، سادہ اور سیدھے لفظوں میں کر دیا جائے۔

دوسری جماعت کی ایک متعلم کے بارے میں، استاد کے تحریری بیان کی مثال ذیل

میں دی جاتی ہے:

"بلانشے (BLANCHE) حساب کے علاوہ اسکول کی تمام سرگرمیوں میں اچھی خاصی دل چسپی لیتی ہے۔ میری رائے میں حساب میں اُس کی کمزوری کو زیادہ اہمیت نہیں دینی چاہیے .... کیونکہ جب وہ اور بڑی ہو جائے گی تو غالباً حساب میں دل چسپی لینے لگے گی۔ ہم دوسرے طریقوں سے اُس کی دل چسپی بڑھانے کی کوشش کر رہے ہیں۔ لیکن اُسے مجبور نہیں کیا جا سکتا۔ اس سے کہیں زیادہ اہم بات یہ ہے کہ بلانشے کے بہت سے دوست ہیں اور وہ بہت اچھی طرح آپس میں مل جل کر رہتی ہے۔"

اگر زیادہ رسمی کارڈ ہی درکار ہو، یعنی ایسا کارڈ جس میں واقعی یہ ظاہر کیا جائے کہ طالب علم نے کس درجہ کی ترقی کی ہے تو ایک ایسا کارڈ استعمال کیا جا سکتا ہے، جس میں بچہ کے کام کرنے کی عادت، سماجی خصلت اور اُس کی نشو و نما کے درجے ظاہر کئے جائیں۔ سادہ اور صاف لفظوں میں ہر پہلو کو بیان کیا جائے۔ اگر کوئی پہلو قابل اطمینان ہو تو اُسے الف (اطمینان بخش)، ناقابل اطمینان ہو تو ن (ناقابل اطمینان) اور پہلے کے مقابلہ میں اگر ترقی کی ہو تو ت (ترقی) کا نشان لگا کر ظاہر کیا جائے۔ اگر استاد کسی اور بات کا اضافہ کرنا چاہے تو اس کے لیے جگہ چھوڑ دی جائے۔ والدین کے اظہار رائے کے لیے بھی جگہ ہونی چاہیے۔

ذیل کے نقشہ میں اس طرح کے رپورٹ کارڈ کا نمونہ دیا جاتا ہے:

نچلی جماعتوں کے مناسب حال رپورٹ کارڈ

	خزاں	جاڑا	بہار
کام کرنے کی عادتیں: دلچسپی لیتا ہے / لیتی ہے محنت سے کام کرتا ہے / کرتی ہے	الف	الف	الف
سماجی عادتیں: اپنے اور دوسروں کے ساتھ نباہ کرتا ہے / کرتی ہے	ن	ت	ت
نشوونما: اپنی دل چسپیوں کو بڑھا رہا ہے / رہی ہے نئے خیالات اور نئی قابلیتوں کو حاصل کر رہا / رہی ہے	الف	الف	الف

حاضری کا ریکارڈ :

	ستمبر	اکتوبر	نومبر	دسمبر	جنوری	فروری	مارچ	اپریل	مئی	جون
کتنے دن حاضر رہا کتنی بار دیر سے آیا										

جائزہ بابتہ سہ ماہی خزاں

استاد کی تنقید: جاآن نے کسی قدر بد مزاجی کا اظہار کیا۔ وہ بعض گروپ پراجکٹوں (جماعتی منصوبوں) میں حصّہ لینے کے لیے تیار نہیں۔

والدین کی تنقید: جب وہ بد مزاجی کا اظہار کرے تو اُس کی طرف بالکل توجہ نہ کیجیے۔ (اسکول کی) سرگرمیوں میں حصّہ لینے کے لیے اُس پر زور نہ ڈالیے۔ ہو سکتا ہے کہ بے التفاتی کو محسوس کرکے وہ (اسکول کی سرگرمیوں میں) شریک ہونے کی خواہش کرے۔

جائزہ بابتہ سہ ماہی سرما

استاد کی تنقید: جاآن ترقی کر رہا ہے۔ آپ کی تجویز اچھی ثابت ہوئی۔

والدین کی تنقید: معلوم ہوتا ہے کہ وہ اسکول کو زیادہ پسند کرتا ہے۔ اسکول جانے پر اب اُسے کوئی اعتراض نہیں ہوتا۔

جائزہ بابتہ سہ ماہی بہار

استاد کی تنقید۔ بحیثیت مجموعی جاآن کا یہ سال اچھا گزرا اب وہ اگلی جماعت کے لیے تیار ہے۔ مضمونوں کے بالمقابل کوئی علامتی نشان لگایا جا سکتا ہے، جیسے: اطمینان بخش

کام ظاہر کرنے کے لیے الف کا نشان، ناقابل اطمینان کے لیے ن کا نشان اور اگر کام اطمینان بخش نہ ہو لیکن رو بہ ترقی ہو تو ن کی بجائے ت (ترقی) کا نشان لگایا جائے۔ استاد اور والدین کی رائے زنی کے لیے جگہ چھوڑی جائے اور نچلی جماعتوں سے متعلق دیے ہوئے مذکورہ بالا نمونہ کے مطابق، کارڈ پر طالب علم کی صفتوں کے جائزہ کا اندراج کرنے کے لیے بھی جگہ ہونی چاہیے۔

تین بار سے زیادہ بچوں کی استعداد کا تخمینہ لگانا اور ان کے گھروں کو رپورٹ کارڈ بھیجنا نہ صرف غیر ضروری بلکہ تضیع اوقات اور محنت کو رائیگاں کرنا ہے۔ اس کے علاوہ والدین کو چار ہفتہ واری یا چھ ہفتہ واری رپورٹ کی ضرورت بھی نہیں ہوتی۔ وہ کم و بیش جانتے ہیں کہ گزشتہ سال اُن کے بچوں نے جس کارکردگی کا ثبوت دیا اس کی بنیاد پر، سال رواں میں ان کا بچہ کیا کچھ کر سکتا ہے۔ آج کل جتنی بار رپورٹیں بھیجی جاتی ہیں اگر اُن کی تعداد آدھی کر دی جائے تو بھی والدین اپنے بچوں کی تعلیمی کیفیت سے اچھی طرح واقف ہو سکتے ہیں۔ بچہ کی تعلیمی حالت میں اگر کوئی ناموافق تبدیلی پیدا ہو جائے تو استاد خاص رپورٹ کے ذریعہ والدین کو مطلع کر سکتا ہے۔ پھر استاد اور والدین مل کر اس تبدیلی کے اسباب کا سراغ لگا سکتے ہیں اور اُن طریقوں کو معلوم کرنے کی کوشش کر سکتے ہیں جن سے بچہ کو اس کی استعداد کی اصل سطح پر دوبارہ لایا جا سکے۔

غالباً بعض اسکول اس بات کے حق میں ہیں کہ اسکول میں کارکردگی کے اعتبار سے طلبا، کو تین درجوں میں بانٹ دیا جائے اور ان درجوں کو الگ الگ ظاہر کرنے کے لیے تین علامتی نشان یعنی م ۔ الف اور ن استعمال کیے جائیں۔ حرف م ممتاز حیثیت یا اوّل درجہ گریڈ ظاہر کرنے کے لیے ۔ الف، اطمینان بخش حالت، یا ب ۔ س اور بعض حالتوں میں د گریڈ کو ظاہر کرنے کے لیے، ن کا حرف ناقابل اطمینان حالت، یا ف گریڈ اور بعض حالتوں میں د گریڈ کو ظاہر کرنے کے لیے استعمال کیا جائے۔

مزید برآں رپورٹ کارڈ ایسا ہونا چاہیے جس سے بچے کے دل میں ترقی کرنے کی امنگ پیدا ہو، رپورٹ کارڈ کو صرف رپورٹ ہی نہیں بلکہ اس سے بھی زیادہ کارآمد بنایا جا سکتا ہے۔ اسکول کے بچوں کی مجموعی تعلیم کے بہت سے امدادی طریقوں میں رپورٹ کارڈ کو بھی بطور طریق تعلیم

شامل ہونا چاہیے۔ رپورٹ کارڈ کو کتنا ہی سیدھا سادہ بنا دیا جائے اور اس کے اجزاء
کی تعداد میں کتنی ہی کمی کیوں نہ کر دی جائے۔ پھر بھی یقین کے ساتھ نہیں کہا جا سکتا کہ استاد اپنی
جانچ میں جو غلطیاں کرتا ہے وہ بالکل دور ہو جائیں گی۔ درجہ بندی میں اگر بہت باریک فرق
ظاہر کرنے کی کوشش نہ کی جائے تو نمبر دینے سے متعلق بے اعتباری کم ہو جاتی ہے اور نمبر دینے
کا سسٹم محض کمرۂ جماعت میں حاصل شدہ استعداد کا اظہار کرنے تک ہی محدود نہیں رہتا، بلکہ
بچوں کی تعلیمی نشوونما کا محرک بن جاتا ہے اور ان کی رہنمائی میں مدد کرتا ہے۔

خیال ہے کہ الف یا ب یا اسی طرح کی دوسری علامتوں کا استعمال روایتی رپورٹ کارڈ
کی برائیوں کو کسی حد تک کم کر سکتا ہے اور مضمون نویسی، خوش خوانی اور امتحانات میں دیے ہوئے
بے شمار نمبروں کی خامیوں میں تخفیف کر سکتا ہے۔ بچے کے کردار کی خصوصیتوں پر بھی اگر نمبر دیے
جائیں تو اُن سے فائدہ کی بجائے نقصان ہی ہوگا۔ اس میں شبہ ہے کہ بچے اپنے رویہ کو محض
اس خیال سے بہتر بنا لیں گے کہ اس عنوان کے ماتحت بھی انھیں وقتاً فوقتاً نمبر دیے جاتے
ہیں۔

طالب علم کو مدد دینا اور اُس کی رہنمائی کرنا

غالباً سب سے بہتر تو یہ کہ روایتی رپورٹ کارڈ کو خیرباد کہہ دیا جائے۔ اس سے جو
وقت بچے وہ طالب علم کی رہنمائی پر صرف کیا جائے۔ اس کا بہترین طریقہ یہ ہے کہ حسبِ ضرورت
اساتذہ، طلباء اور والدین ایک جگہ جمع ہوں۔ اس ملاقات کی غرض یہ ہے کہ طلباء کو جو
مسائل درپیش ہوں ان کے حل کرنے اور والدین کو اُن کے بچوں کے حالات بہتر طور سے
سمجھنے میں مدد دی جائے۔ والدین بھی بچوں کے حالات سمجھنے میں استادوں کی مدد کر سکتے ہیں
یہ ملاقات نجی طور پر ہونی چاہیے۔ باپ اور بیٹے سے الگ الگ مشورہ کیا جائے۔ ملاقات کے
دوران صرف اسکول کے نمبروں پر ہی گفتگو نہیں ہونی چاہیے۔ بلکہ اس امر پر بھی غور کرنا چاہیے
کہ طالب علم کی کمزوریوں پر قابو پانے اور اُس کی صلاحیتوں کو تقویت پہونچانے کے سلسلہ میں
میں کیا کچھ کیا جا سکتا ہے۔ تعلیمی قابلیت اتنی توجہ کی مستحق نہیں، جتنے کہ وہ مسائل جن کا تعلق
طالب علم کی شخصیت اور سماجی کارکردگی سے ہے۔

ہر بچہ کے والدین سے سال میں ایک یا دو بار مل کر مشورہ کرنا، اکثر بچوں اور والدین کی ضروریات کو پورا کرنے کے لیے کافی ہے۔ اگر بچہ کو بہت زیادہ مدد کی ضرورت ہو، تو متعدد بار باہمی ملاقات کا انتظام کیا جا سکتا ہے۔ استاد اور طالب کی ملاقات کا انتظام، قاعدہ کے مطابق کم سے کم سال میں ایک بار، یا ضرورت کے مطابق کئی بار کیا جا سکتا ہے اور یہ انتظام طالب علم کی ضروریات کو پورا کرنے کے لیے کافی ہونا چاہیے۔

سوال یہ ہے کہ اس ملاقات میں، استاد اور والدین کیا کام انجام دیں؟ یہ بھی سوال ہے کہ والدین کیا جاننا چاہتے ہیں؟ اس کا جواب یہ ہے کہ بچہ کی شخصیت، اس کے سماجی کردار اور تعلیمی کارکردگی کو سمجھنے کے لیے، استاد اور والدین کے درمیان بات چیت ہونی چاہیے۔ بات چیت کی غرض و غایت یہ ہے کہ طالب علم کی صلاحیتوں کو پوری کامیابی کے ساتھ بروئے کار لانے میں، گھر اور اسکول ایک دوسرے سے پورا تعاون کریں۔

بہت سے والدین، مخصوص سوالات پوچھیں گے کہ اُن بچوں نے اسکول کے مضامین میں کتنی کامیابی حاصل کی ہے۔ استاد کو بھی ان کے ٹھیک ٹھیک جواب دیتے ہوں گے۔ استاد کے پاس چونکہ بہت سے امتحانوں کے نتائج کا ریکارڈ ہوتا ہے اور وہ کلاس میں طالب علم کے کام کا مشاہدہ کرتا رہتا ہے، اس لیے وہ طالب علم کی قابلیت کو اچھی طرح سمجھتا ہے۔ اس معاملہ میں قابلیت کی معیاری جانچ خاص اہمیت رکھتی ہے۔ اس لیے کہ اس قسم کی جانچوں کے ذریعہ استاد بتا سکتا ہے کہ کلاس میں اور قومی معیار کے مطابق طالب علم کی کیا حیثیت ہے۔

بعض استاد، اس قسم کی ملاقات کو کامیابی سے استعمال نہیں کر پاتے۔ وجہ یہ ہے کہ نہ تو وہ خود والدین سے ضروری معلومات اخذ کر سکتے ہیں، اور نہ اطمینان بخش طریق پر والدین کوئی معلومات فراہم کر سکتے ہیں۔ بعض مدرسین اپنے درس کی تاثیر کے بارے میں صفائی دینے لگتے ہیں۔ بہر حال ملاقات کی ناکامی کو کامیابی میں تبدیل کیا جا سکتا ہے۔ بشرطیکہ استاد ملاقات کی اُن تکنیکوں کا غور سے مطالعہ کرے، جن کے ذریعہ ملاقات کو مفید بنایا جا سکتا ہے۔ اور اُس کی روشنی میں اپنے طریقۂ تعلیم کو بہتر بنائے۔ بعض والدین سے مشورہ کرنا مشکل ہوتا ہے، اس لیے کہ وہ بھی اپنی صفائی پیش کرنے لگتے ہیں۔ انھیں ضرورت سے

زیادہ اپنی اولاد سے لگاؤ ہوتا ہے۔ وہ اپنے بچوں کے حالات کو سمجھنے اور زیادہ سمجھداری کے ساتھ اُن کی مدد کرنے کی بجائے اُلٹا ان کی طرف سے صفائی اور معذرت پیش کرنے لگتے ہیں۔ ایسی صورت میں استاد کے لیے لازم ہے کہ بات چیت میں پیش قدمی کرے تاکہ والدین میں صحیح رہنمائی کی اسپرٹ پیدا ہو سکے۔ اگر ملاقات کا طریقہ تفصیل کے ساتھ مرتب کیا جائے تو طالب علم کی امداد کے سلسلہ میں بہت کچھ کیا جا سکتا ہے۔ بہت سے اسکولوں میں یہ طریقہ کامیاب ثابت ہوا ہے۔

رپورٹ کارڈ ایسی برائی نہیں کہ اُسے ترک نہ کیا جا سکے اور نہ ہی رپورٹ کارڈ قابلیت کا ریکارڈ رکھنے کے لیے ضروری ہے۔ اگر ہر سال معیاری جانچ کی جائے تو طالب علم کی قابلیت کا ریکارڈ تیار کیا جا سکتا ہے استاد مشاہدہ اور جانچ کی بنا پر اپنے شاگردوں کی سالانہ استعداد کا جائزہ لے سکتا ہے۔ اگر استاد کے جائزہ میں، سالانہ جانچ کو شامل کر دیا جائے تو ایسا ریکارڈ تیار کیا جا سکتا ہے، جس سے بچے کی تعلیمی قابلیت کو بخوبی سمجھا جا سکے۔

ہر طالب علم کے ریکارڈ میں اُس کی ذہنی جانچ اور دلچسپی کی جانچ کا نتیجہ بھی شامل ہونا چاہیے۔ ریکارڈ میں اُس کے وہ تجربے بھی درج کیے جائیں، جو اُس کی ورزشی، ڈرامائی، استدلالی، موسیقارانہ اور دوسری خاص سرگرمیوں سے تعلق رکھتے ہوں۔ استاد کو ایسے خاص خاص تجربوں اور مشاہدوں کو درج کرنے کی ضرورت پڑے گی، جو طالب علم کی شخصیت اور اُس کی صلاحیتوں کے سمجھنے میں مدد دیں۔ اس قسم کے ریکارڈ رکھنے کا مقصد یہ ہے کہ طالب علم اور والدین کو ٹھیک ٹھیک واقعات سے روشناس کیا جائے اور صحیح معلومات بہم پہونچائی جائیں۔ اتنا سارا وقت جو طالب علموں کے گریڈ متعین کرنے، رپورٹ کارڈ تیار کرنے اور نمبروں کے اندراج کرنے میں صرف کیا جاتا ہے، وہ طالب علم کی رہنمائی کے لیے بہترین شکل میں استعمال کیا جا سکتا ہے۔

خلاصہ اور تبصرہ

طلبا یہ جاننے کے خواہش مند ہوتے ہیں کہ استاد جب ان کے درجہ کا تعین کرتا

ہے تو کیا کیا امور اُس کے پیش نظر ہوتے ہیں۔ طلبار کو بعض اوقات یہ شبہ ہوتا ہے کہ درجہ کے تعین میں، ذاتی امور بھی اثر انداز ہوتے ہیں۔

کسی مضمون میں درجہ کا تعین، طلبار کی استعداد اور علم پر مبنی ہونا چاہیے۔ دوسرے اوصاف یا تو سرے سے نظر انداز کر دئے جائیں یا پھر اُن پر علیٰحدہ نمبر دئے جائیں۔

نمبر دینے کا کوئی یکساں معیار نہیں، نمبروں کا سلسلہ بہت وسیع ہے اور کسی مخصوص کام کے لیے مختلف نمبر دے جا سکتے ہیں۔ معیار کے معاملہ میں استادوں کے مابین اختلاف رائے ہے۔ ہائی اسکولوں اور کالجوں کے مختلف شعبوں میں مختلف معیار پائے جاتے ہیں۔ اسکولوں کے مابین بھی معیاروں میں زبردست فرق ملے گا، یعنی ہر اسکول کا معیار جداگانہ ہوتا ہے۔ ایسے اسکول بھی ملیں گے جن کے طلبار دوسرے اسکولوں کے طلبار کے مقابلہ میں کمزور ہیں لیکن مقابلتاً اعلیٰ نمبر پاتے ہیں۔

اسکول کے نمبر اس لیے اہم ہیں کہ طالب علم اور اُس کا خاندان، ان کو اپنے وقار کا معاملہ تصور کرتا ہے۔ نمبروں کی ایک اہمیت یہ بھی ہے کہ ان سے ممتاز پوزیشن حاصل ہوتی ہے اور کالج میں داخلہ کی سفارش اِن کی بنا پر ہی کی جاتی ہے۔ بہت سے انعامات اور تعلیمی اعزاز بھی نمبروں کی بدولت ہی طلبار کو حاصل ہوتے ہیں۔

فوجی بھرتی کا محکمہ جب یہ طے کرتا ہے کہ کالج کے کن طلبار کو فوجی خدمت سے مہلت دی جائے تو وہ ان کے نمبروں کا خیال رکھتا ہے۔

نمبر متعین کرنے کے لیے، متوازن یا نارمل تقسیم کو بطور رہ نما استعمال کیا جائے۔ اِس سے ایک منصفانہ معیار قائم ہوگا۔ لیکن تقسیم کے منصفانہ معیار اور کلاس یا جماعت کی خصوصیت پر بھی خاص نظر رکھنا ضروری ہے۔

بعض ماہرین نفسیات اور معلمین محسوس کرتے ہیں کہ نمبر دینے کا موجودہ سسٹم، اچھی تعلیم اور عمدہ علمی فضیلت حاصل کرنے کے لیے سازگار نہیں۔ اس لیے کہ اس سسٹم کی وجہ سے طلبار صرف نمبروں کی خاطر کام کرتے ہیں اور اپنے مطالعہ کے طریقوں کو محدود کر دیتے ہیں۔ نتیجہ کے طور پر یہ یقین کیا جاتا ہے کہ نمبر دینے کے موجودہ سسٹم میں ترمیم کی

ئے تاکہ طلبا کے درجے متعین کرنے کے بجائے ان کی خامیوں کی تشخیص کرنے پر نظر
جا سکے اور انھیں جو مدد درکار ہو وہ بہم پہونچائی جا سکے۔ لہٰذا سفارش کی جاتی ہے
۔ اساتذہ اور والدین، طلبا کی فلاح و بہبود کے بارے میں حسب ضرورت مشورہ
یا کریں۔

اسکول کے نمبر طالب علم کی استعداد کا ریکارڈ رکھنے کے لیے ضروری نہیں۔
س لیے کہ استعداد کی سالانہ معیاری جانچ سے بہترین قسم کا ریکارڈ تیار کیا
سکتا ہے۔

پنی معلومات کو خود جانچیے

۱۔ کیا آپ کا خیال ہے کہ نمبر دینے کا موجودہ سسٹم، طالب علم، والدین اور اساتذہ پر بہت دباؤ اور زور ڈالتا ہے؟ بحث کیجیے۔

۲۔ بیان کیجیے کہ نمبروں کی کسی معیاری تقسیم کو اسکول میں دانشمندانہ یا غیر دانشمندانہ طریق پر کس طرح استعمال کیا جا سکتا ہے۔

۳۔ ایک بڑی فرم کا نمائندہ، جس نے انجینیرنگ کالج کے بہت سے گریجوائیٹوں کو عارضی طور پر ملازم رکھ لیا تھا، کہتا ہے: "جو گریجوایٹ علمی استعداد کے لحاظ سے، اوپر کے ۲۰ فی صد طلبا کے زمرہ میں شامل ہیں۔ ان میں سے انتخاب کرنے کا اختیار مجھے دے دو اور باقی کو تم اپنے لیے رکھ سکتے ہو"۔ اس بیان پر آپ کا ردّ عمل کیا ہے؟

۴۔ مان لیجیے کہ رپورٹ کارڈ کی جگہ ملاقات نے لے لی۔ استاد، والدین اور طلبا کے درمیان، بات چیت کا طریقہ بھی اختیار کر لیا گیا۔ تو بتائے کہ ان باہمی گفتگوؤں میں کیا کچھ حاصل کیا جا سکتا ہے۔

۵۔ کسی مضمون یا کورس کے نمبروں سے، طالب علم کی اس مضمون یا کورس میں قابلیت ظاہر ہونی چاہیے، نہ کہ اس کی مختلف ذاتی خصوصیات۔ اس

پر تبصرہ کیجیے۔

۶۔ آپ کی رائے میں نمبر دینے اور رپورٹ تیار کرنے کا کون سا طریقہ طالب علم کی نشوونما کے لیے سازگار رہے؟

۷۔ یہ ممکن ہے کہ ایک طالب علم دو کالجوں میں، ایک ہی معیار کا کام انجام دے، لیکن ایک کالج اُسے الف گریڈ عطا کرتا ہے اور دوسرا س گریڈ۔ اس بیان کی وضاحت کیجیے۔

۸۔ روایتی مارکنگ سسٹم کے کیا کیا فائدے اور کیا کیا نقصانات ہیں؟

۹۔ اسکول نمبروں کے خلاف بہت کچھ کہا سُنا گیا ہے۔ تاہم جو طلبا اسکول میں بہترین نمبر حاصل کرتے ہیں، وہی اسکول کے بعد کی زندگی میں سب سے زیادہ کامیاب ثابت ہوتے ہیں۔ اس پر تبصرہ کیجیے۔

۱۰۔ کسی ہائی اسکول کے نوآموز طلبا کے لیے آپ کی رائے میں نمبروں کی مناسب تقسیم کیا ہونی چاہیے؟

۱۱۔ آج کل نمبروں پر بہت زور دیا جاتا ہے، اس کا یہ اثر ہوتا ہے کہ طلبا تحصیل علم میں دل چسپی لینے کی بجائے، صرف نمبر حاصل کرنے کی خاطر کام کرنے لگتے ہیں۔ ..... بحث کیجیے۔

۱۲۔ بتائیے کہ ایک ہی کالج کے مختلف شعبوں میں نمبر دینے کے لیے معیار اتنے مختلف کیوں ہوتے ہیں۔

۱۳۔ اگرچہ یہ درست ہے کہ انفرادی نمبروں کی بے اعتباری کے سلسلہ میں بہت سی مثالیں ملتی ہیں، تاہم بحیثیت مجموعی، نمبر طلبا کے نہایت اہم اوصاف اور قابلیتوں کی اچھی خاصی قابل اعتبار، نشان دہی کرتے ہیں۔ اس بیان کی وضاحت کیجیے۔

۱۴۔ جملہ حاصل شدہ نمبروں کا ریکارڈ بہتر ہے یا وہ ریکارڈ جس میں فقط قابلیت کی معیاری جانچ کے نمبر درج ہیں؟ بتائیے کہ ان دونوں میں کون سا ریکارڈ

بہتر ہے۔

۱۵۔ الف درجہ دینے سے ایک استاد کا جو مطلب ہوتا ہے۔ وہی دوسرے استاد کا بھی ہوتا ہے۔ یہی حال ب۔ س اور دوسرے درجوں کا بھی ہے۔۔۔
اس بیان پر تبصرہ کیجیے۔

۳۔ مطالعہ اور تحصیلِ علم کا طریقہ
کارگر طالب علم بننا

اس باب میں کیا کیا باتیں ملیں گی — نوٹ کیجیے کہ تعلیم کے طریقے۔

طالب علم کے طرزِ مطالعہ کا تعین کر سکتے ہیں۔ یعنی پڑھانے میں جن طریقوں کو اختیار کیا جاتا ہے، اُن کے مطابق ہی طلبا عموماً مطالعہ کرتے ہیں۔

آپ کو اس قابل ہونا چاہیے کہ مطالعہ کے کسی مخصوص پروگرام کی اہمیت کو واضح کر سکیں جس میں وقت اور جگہ کا سوال ہو۔

مطالعہ کرنے کا طریقہ سکھایا جاتا ہے، لیکن ایسے حالات میں جو آئیڈیل (مثالی) حالات سے کوسوں دور ہیں۔ کیوں؟

امتحان کی تیاری کے بہترین طریقے کیا ہیں؟ رٹ لینا بے اثر کیوں ہوتا ہے؟

کسی ایک سبق کی تیاری کرتے وقت، جن مرحلوں سے گزرنا مفید ہوگا، وہ یہ ہیں: شروع میں سبق کے اہم حصوں پر سرسری نظر ڈالنا۔ پوری توجہ کے ساتھ پورے سبق کو پڑھنا۔ پیراگراف کے خاص خیال (مطلب) کو معلوم کرنا۔ مشکل حصوں کا خاص طور پر مطالعہ کرنا۔ سبق کے نوٹ لینا، اور اُس کا خاکہ تیار کرنا۔ اسباق کو دُہرانا اور سابقہ معلومات سے نئی معلومات کو مربوط کرنا۔ متعلقہ معلومات کا کئی ماخذوں سے مطالعہ کرنا۔ نقطوں، چارٹوں، نقشوں، فارمولوں، اور سوالوں کو اچھی طرح سمجھ لینا۔

آپ کو اس قابل ہونا چاہیے کہ اِس بات کی وضاحت کر سکیں کہ یہ طریقے سیکھنے کے عمل کو کس طرح بہتر بناتے ہیں۔

ایک اچھی تفویض طالب علم کی کس طرح مدد کر سکتی ہے؟ کورس شروع کرنے سے پہلے، طلبار کی استعداد کی جانچ کرنے کا کیا مقصد ہوتا ہے؟

کسی سبق کو پورا پڑھایا جائے یا ٹکڑے ٹکڑے کر کے پڑھایا جائے، انھیں بالترتیب کلی اور جزوی طریق تعلیم کہتے ہیں۔ اِس باب میں اِن طریقوں کو اچھی خاصی تفصیل کے ساتھ بیان کیا گیا ہے۔ اِن طریقوں کے مختلف پہلوؤں کو سمجھنا چاہیے۔ نیز یہ جاننا بھی ضروری ہے کہ بہترین طور پر، انھیں کس طرح کام میں لایا جاسکتا ہے۔

یہ جاننا چاہیے کہ مطالعہ کرنے کی اچھی اور بری عادتیں کیا ہوتی ہیں اور تحصیل علم سے اُن کا کیا تعلق ہے۔

نوٹ کیجیے کہ یہ بات ممکن ہے کہ کم مطالعہ کرنے والے طلبار میں بہتر نمبر حاصل کرنے کی صلاحیت اور زیادہ ذہین ہونے کا امکان موجود ہو۔

استاد میں اہلیت ہونی چاہیے کہ مطالعہ کرنے کے نہایت اہم قاعدوں کا تجزیہ کر سکے اور انھیں مختلف درجوں میں تقسیم کر سکے۔

مطالعہ کرنے کے طریقے سکھا کر، طلبار کی استعداد کو کس حد تک بہتر بنایا جاسکتا ہے؟ اُن کا پڑھنا کس طرح سدھارا جاسکتا ہے؟

سوالات کی نوعیت کے مطابق، امتحانات میں فرق ہوتا ہے؛ کچھ امتحانوں کا نتیجہ، قابلیت حاصل کرنے میں مقابلتاً زیادہ اچھا ہوتا ہے۔ فرق نوٹ کیجیے۔

مطالعہ کا وقت کس طرح، گھنٹوں میں تقسیم کیا جائے کہ مطالعہ، زیادہ سے زیادہ مؤثر ثابت ہو؟

کیا ذہین اور قابل طلبار پر، تعلیم کے اوسط بوجھ کی بجائے، زیادہ بھاری بوجھ ڈالنا چاہیے؟ کیا یہ مناسب ہے کہ طلبار اسکول کی تعلیم کے ساتھ ساتھ ملازمت بھی کرتے رہیں؟

تعارف کامیاب طالب علم بننے کے مسئلہ پر کچھ بڑے درجوں کے طلبار آپس میں گفتگو کر رہے تھے۔ بَین (Ban) بولا "جانتے ہو تحصیل علم کے معاملہ میں بدترین

دشمن کون ہے؟ وقت ضائع کرنا"

"یا تساہل یعنی کام میں ٹال مٹول کرنا۔ اس کا مطلب بھی تضیعِ اوقات ہی ہے" رالف (Ralph) نے اضافہ کرتے ہوئے کہا۔

گفتگو میں حصہ لیتے ہوئے، ونڈل (Windell) بولے "بھئی بات یہ ہے، جو طالب علم چاہتا ہے کہ اُس کا شمار اچھے طلباء میں کیا جائے، اس کے لیے ضروری ہے کہ اپنے سبقوں کی طرف ہمہ تن متوجہ ہونے کے لیے کم سے کم وقت کی کوئی مدت مقرر کرنے اور اس پر باقاعدگی کے ساتھ عمل کرے۔"

جارج جو مشکل ہی سے پڑھائی کا کام کرتا تھا، جھلّا کر بولا "ارے جناب کتاب کا کیڑا بننا کسے پسند ہے!"

اس کا جواب دیتے ہوئے کارل (Carl) نے کہا "اگر طالب علم کا کوئی سوچا سمجھا پلان (منصوبہ) ہو تو پڑھائی کے لیے وہ ہفتہ میں بیس سے تیس گھنٹے تک ضرور نکال سکتا ہے اور پھر بھی تفریح کے لیے اس کے پاس وقت بچ رہے گا۔"

"مستقبل کی کامیابی کی بہترین ضمانت اسکول کا اچھا ریکارڈ ہوتا ہے" بین نے اضافہ کرتے ہوئے کہا "کاش کہ مجھے مطالعہ کرنے کا زیادہ اچھا طریقہ معلوم ہوتا۔"

جارج جانتا تھا کہ وہ اوسط درجہ کا طالب علم ہے اور اس سے زیادہ ذہنی صلاحیت اس کے پاس موجود نہیں۔ اس کمی کے احساس سے متاثر ہو کر وہ دوبارہ بولا "اگر کوئی طالب علم، آرام و اطمینان کے ساتھ نہ پڑھے تو وہ مطالعہ کا خواہ کوئی بھی طریقہ اختیار کرے اور چاہے جتنا پڑھے، زیادہ کامیاب نہیں بن سکتا۔ ذہانت کا کوئی نعم البدل نہیں۔"

بین نے جھٹ سے جواب دیا "یہ کوئی بات نہیں، طالب علم کتنا ہی کند ذہن یا ذہین ہو، اگر اس کی پڑھنے کی عادتیں اچھی ہیں تو وہ اپنی صلاحیتوں کو بہترین طریق پر کام میں لا سکتا ہے۔ اور وہ اچھی عادتیں یہ ہیں: مطالعہ کے موثر طریقے اختیار کرنا اور مطالعہ پر زیادہ سے زیادہ وقت صرف کرنا۔"

یہ بحث و تمحیص جاری رہی۔ مطالعہ کو موثر بنانے کے بارے میں بہت سے

خیالات زیر بحث آنے۔

پڑھانے کے طریقے، پڑھنے کے طریقوں پر کس طرح اثر ڈالتے ہیں؟

مطالعہ کے پڑھنے والے کے مقاصد کے مطابق بدلتے رہتے ہیں۔ غور سے دیکھا جائے تو معلوم ہوگا کہ یہ دراصل استاد کے طریقۂ تعلیم کا ہی عکس ہیں۔ اگر مدرس محض کتاب پڑھاتا ہے اور فقط کتاب میں دی ہوئی باتوں کو پیش کرنے کا استاد ہے تو طلبا بھی یہی کریں گے کہ کتاب کی باتوں کو بغیر پوچھ گچھ کے رٹ لیں اور مدرس کے ساتھ دہرائیں۔ ایسی صورت میں مطالعہ کا طریقہ محض رٹ لینے تک محدود ہو کر رہ جاتا ہے۔

لیکن اگر استاد کا طریقۂ تعلیم زیادہ وسیع ہے اور اُس سے مسائل حل کرنے، تنقیدی نظر سے جائزہ لینے اور معلومات کو مربوط کرنے میں مدد ملتی ہے، تو طالب علم بھی اسی طرح اپنے سبقوں کو تیار کرے گا۔ خاص طور پر اگر کوئی طالب علم "دس اگلے صفحے" پڑھنے کی بجائے کسی علمی مسئلہ پر دماغ لگائے یا کسی پروجکٹ کی تیاری میں معروف ہو، تو وہ معلومات حاصل کرنے کی تلاش میں رہے گا۔ اِس معلومات کو اُن مسائل کے حل کرنے میں استعمال کرے گا جن سے وہ دوچار ہوئے طالب علم کے ذہن میں، مطالعہ کی کوئی واضح غرض ہونی چاہیے تاکہ وہ لگن کے ساتھ مطالعہ کرسکے۔

مطالعہ کے لیے ایک اچھے طریقہ کی ضرورت

پہلی اور شاید سب سے اہم چیز یہ ہے کہ باقاعدہ مطالعہ کرنے کی عادت ڈالی جائے۔ مطالعہ کے مؤثر طریقوں کا انحصار، اُن بنیادی اصولوں کے اطلاق پر ہے، جو کارکردگی پیدا کرنے کے لیے ضروری ہیں۔ اپنے کام کو پابندی سے انجام دینا، اُس وقت تک کام میں لگے رہنا جب تک وہ ختم نہ ہو جائے اور کام کو ادھورا نہ چھوڑنا، ایسی عام ہدایات ہیں، جن سے مطالعہ کامیاب ہوتا ہے اور ہر وہ کوشش جو تعلیم کے کسی بھی میدان میں کی جائے موثر ثابت ہوتی ہے۔ یہ بات پہلے ہی تسلیم کی جا چکی ہے کہ طالب علم میں اتنی صلاحیت موجود ہے کہ وہ اپنے درسی کاموں کو کامیابی کے ساتھ

انجام دے سکتا ہے۔ کاموں پر قدرت حاصل کرنے میں کامیابی کا دار و مدار، زیادہ تر اس کی اپنی کوششوں پر ہے۔

بسا اوقات، مدرس کو ایسے طالب علم سے واسطہ پڑتا ہے، جو ذہنی طور پر علم حاصل کرنے کے لیے بے حد آمادہ ہے۔ وہ اپنا راستہ خود متعین کرتا ہے۔ اپنی ہی قوت سے آگے بڑھتا اور اپنے ہی ماحول سے، تحریکِ عمل پاتا ہے، جب کہ زیادہ تر لوگ اپنے ماحول سے اثر قبول نہیں کرتے۔ تکنیکی مفہوم میں ایسا طالب علم، مطالعہ کے رائج طریقوں پر، چاہے عمل نہ کرتا ہو، لیکن عملاً اُن کی تعمیل کرتا ہے۔ لہٰذا جتنا ممکن ہو ایسے طالب علم کو اُس کے اپنے طریقوں پر عمل پیرا ہونے کی آزادی ملنی چاہیے۔

ذیل میں کچھ تکنیکیں اور طریقے قلم بند کیے جاتے ہیں۔ یقین ہے کہ جو لوگ اِن پر عمل کریں گے وہ حصول علم میں نمایاں ترقی کر سکتے ہیں۔

اولاً مطالعہ کا وقت اور مقام متعین ہو۔ ابتدائی اسکول کے بچہ کے لیے یہ دونوں چیزیں، اسکول پروگرام میں فراہم کی جاتی ہیں۔ ابتدائی اسکول کے بچہ کو چونکہ گھر پر کرنے کے لیے کام کم دیا جاتا ہے، اس لیے اُسے ضرورت نہیں پڑتی کہ گھر میں مطالعہ کے لیے زیادہ وقت نکالے۔

لیکن ہائی اسکول کے طلبار کے لیے پروگرام کو مرتب کرنا اور تعلیمی کام کے لیے وقت اور مقام کا تعین کرنا زیادہ اہم ہے۔ مدرسہ کے اندر ہائی اسکول کے طلبار کو، زبانی سبق تو سنانا نہیں پڑتا، مگر انھیں بھی مطالعہ کے لیے وقت دیا جاتا ہے۔ وہ اس وقت کو چاہے مفید طور پر استعمال کریں، چاہے ضائع کر دیں، یہ اُن کی مرضی پر موقوف ہے۔ لہٰذا ہائی اسکول میں وقت کے صحیح استعمال پر زور دینا ضروری ہے۔ یعنی کل وقت کا کتنا کتنا حصہ، کن کن کاموں پر صرف کیا جائے۔

کالج کے طالب علم کو چونکہ بالکل اپنے ہی پاؤں پر کھڑا ہونا پڑتا ہے۔ اس لیے اُسے خود اپنے کام کے لیے، پروگرام کو مفید طریق پر منظم کرنا چاہیے۔ اگر وہ ایسا نہیں کرتا تو یقیناً فیل ہوگا۔ جب وہ کلاس یا سائنس کی تجربہ گاہ (Laboratory) میں نہ ہو، تو وہ وقت

اُس کا اپنا ہوتا ہے، جیسے چاہے استعمال کرے۔ مطالعہ کی غرض سے مخصوص مقامات پر پابندی سے جانا، کامیابی کا ایک بنیادی اصول ہے۔ اگر وہ اِس اصول پر کاربند ہو، تو ضرور کامیاب ہوگا۔ اسٹڈی ہال (مطالعہ کا کمرہ)، لائبریری (کتاب گھر) اور اُس کا اپنا کمرہ، مطالعہ کے لیے بہترین جگہیں ہیں۔

اس معاملہ کا منفی پہلو (یعنی وہ کام جو طالب علم کو نہیں کرنے چاہئیں) یہ ہے کہ طالب علم کو سیر گشت اور آوارہ گردی سے باز رہنا چاہیے۔ کلاسوں کے درمیان ایک یا دو گھنٹے کسی کمرہ میں بیٹھ کر، دوسرے طلبا کے ساتھ خوش گپیاں، یا تاش بازی، یا دوسرے کھیلوں میں وقت ضائع کرنا بہت آسان کام ہے۔ لیکن جلد ایسی جگہ پہونچنا جہاں فوراً کسی کام میں لگ جانا پڑے، اس کے لیے ضبطِ نفس (Self Discipline) درکار ہے۔ ابتدائی میں تو اِس چیز کا حاصل ہونا دشوار ہے۔ لیکن اگر ایک دفعہ اس کی عادت پڑ جائے تو اِسے برقرار رکھنا کوئی مشکل کام نہیں۔

کام کے لیے اوقات اور جگہوں کا تعین، دیے ہوئے کام کو شروع کرنے میں، ممد و معاون ثابت ہوتا ہے۔ کام پر لگ جانا ہی آدھے کام کو پورا کر دینے کے برابر ہے۔ اگر شروعات کر دی جائے تو اس بات کا بہت امکان ہے کہ کام پورا ہو کر ہی رہے گا۔ کام میں ٹال مٹول نہیں کرنا چاہیے اور نہ دیر لگانی چاہیے اس لیے کہ یہ دونوں چیزیں کام کو پورا کرنے کی راہ میں رکاوٹ ڈالتی ہیں۔ اور تحصیل علم کی سب سے کڑی دشمن ہیں۔ وہ [illegible] وقت پر اپنے خطوں کا جواب نہیں دیتا، وہ گھر والا جو وقت پہ [illegible] [illegible] پر زمین جوتنا شروع نہیں کرتا، وہ طالب علم جو وقت پہ [illegible] [illegible] کے لیے کاموں کا انبار لگ جاتا ہے اور بالآخر بہت [illegible]

مطالعہ کے لیے طالب علم کو اپنے گھر میں باشرکت [illegible] [illegible] خانے، کھانے کے کمرے، یا رہائش کمرے میں [illegible] جہاں کنبہ کے افراد کی موجودگی اور اُن کی سرگرمیاں [illegible] وہ کارگر طریق پر لکھ پڑھ نہیں سکتا۔ جب [illegible]

کمرہ اُن کے مطالعہ کے لیے محفوظ کر دینا چاہیے۔ گھر ایک ایسی جگہ ہے جس کا تعلق تعلیمی کام سے اتنا نہیں ہوتا جتنا کھانے پینے، سونے، کھیلنے یا فرصت کے وقت کو کسی نہ کسی طرح گزارنے سے ہوتا ہے۔ اس لیے گھر پر لکھنا، پڑھنا دشوار ہے۔ اِس دشواری پر قابو پایا جاسکتا ہے اگر مطالعہ کی جگہ، میز کرسی اور دوسرا ساز و سامان، مطالعہ کے لیے خاص طور پر علیحدہ کر دیا جائے۔ اور گپ شپ یا کھیل کود کی وہاں اجازت نہ ہو۔ مثلاً اگر مطالعہ کے لیے گھر میں ایک چھوٹا سا کتب خانہ یا کوئی دوسری جگہ محفوظ کر دی جائے اور بات چیت یا کھیل کود کے لیے گھر کا کوئی اور حصّہ دے دیا جائے تو مطالعہ کی جگہ کو، بات چیت یا کھیل کود کے مضر اثرات سے بچایا جاسکتا ہے۔ قصہ مختصر، تعلیمی کام کے لیے گھر میں ایک مخصوص جگہ مقرر ہونی چاہیے۔

کسی گھر کے ایک کمرہ میں پیانو رکھا ہوا تھا۔ اُسے موسیقی کا کمرہ کہتے تھے، بچے وہاں پیانو (Piano) بجانے کی مشق کیا کرتے تھے۔ اس کمرہ کو کسی اور کام کے لیے استعمال کرنے کی ممانعت تھی۔ جب کبھی بچوں کو اس کمرہ میں گڑیاں یا تاش یا اور کوئی کھیل کھیلتے دیکھا جاتا تو ہوشیاری کے ساتھ ہدایت کر دی جاتی کہ وہ اپنے اپنے کمروں میں چلے جائیں۔ نتیجہ یہ ہوا کہ بچے اُسے پیانو بجانے کا کمرہ سمجھنے لگے اور جب وہ وہاں پیانو بجانے جاتے تو اِس کمرہ کے بارے میں اُن کے ذہن میں جو تصور قایم ہو چکا تھا اُس کا اثر پیانو بجانے کی مشق پر بھی ہوتا، یعنی ان کا دھیان صرف پیانو بجانے کی طرف ہی لگا رہتا تھا۔

ایک اچھا طالب علم اپنے سبقوں پر کافی وقت صرف کرتا ہے، مگر وقت بجائے خود کوئی خوبی نہیں ہے۔ اگر وقت کو موثر بنانا ہو تو اُسے عملی سرگرمی اور بھرپور کوشش میں صرف کرنا چاہیے۔ سارے اچھے طلبا اور تمام وہ لوگ جنھوں نے اپنی قابلیت کی وجہ سے ناموری حاصل کی ہے، گھنٹوں سخت سے سخت محنت کیا کرتے تھے۔ اگر کوئی شخص قابلیت کی اعلیٰ سطح پر پہونچنا چاہتا ہے، تو اُسے سمجھ لینا چاہیے کہ کوئی بھی چیز وقت کا بدل نہیں ہوسکتی۔

ہر طرح کے حالات میں مُطالعہ کرنا

سب سے اہم بات یہ ہے کہ طالب علم فوراً اُن عام اصولوں پر کاربند ہو جائے جو مطالعہ کرنے کے لیے ضروری ہیں اور ایسی جگہ تلاش کرے جو پڑھنے لکھنے کے لئے سازگار ہو۔ لیکن موزوں جگہ کا ملنا ہمیشہ ممکن نہیں۔ رہن سہن کا انتظام اس طرح کیا جائے کہ باقاعدہ مطالعہ کے لیے جس حد تک ممکن ہو۔ بہترین حالات میسر آسکیں۔ لیکن اگر مثالی حالات کا ملنا ممکن نہ ہو، تو ایسی صورت میں بھی مطالعہ تو کرنا ہی ہوگا۔ لہٰذا طالب علم کو چاہیے کہ تھوڑا وقت ایک جگہ اور تھوڑا کسی دوسری جگہ مطالعہ پر صرف کر کے زیادہ سے زیادہ وقت کو کام میں لائے۔ وقت ضائع نہیں ہونا چاہیئے شوقین طالب علم، بس میں بیٹھے بیٹھے بھی مطالعہ کر سکتا ہے اور بس کے انتظار میں کسی کونے میں کھڑا کھڑا بھی پڑھ سکتا ہے۔ گھر پر اگر کھانے کا انتظار کرنا پڑے تو اِس وقفہ میں بھی وہ چند منٹ، اپنے سبق یا کچھ نہ کچھ پڑھنے کے لیے نکال سکتا ہے۔ جو شخص بہترین حالات کے انتظار ہے گا اُس کے ہاتھ سے، موثر طور پر کام کرنے کے بہت سے موقعے نکل جائیں گے۔

مثالی حالات میں کام کرنا، کچھ ہی لوگوں کو میسر آتا ہے، مثال کے طور پر اسٹینوگرافر ہی کو لیجیے، عام طور اُسے ایسے دفتروں میں کام کرنا پڑتا ہے، جہاں دوسرے لوگ بھی کام کرتے ہوتے ہیں اور اُس کے کام میں رکاوٹ ہوتی رہتی ہے۔ اخبار کے دفتر میں ایک رپورٹر، شوروغل اور ہلچل کے ماحول میں سوچتا بھی ہے، اور لکھتا بھی ہے۔ دفتر میں کام کرنے والوں کا دھیان، ٹیلیفون کے استعمال اور لوگوں کی خلل اندازیوں سے بٹتا رہتا ہے۔ بیشتر حالات میں شوروغل، خلل اندازیوں، اور بے جا مداخلتوں کے درمیان لوگوں کو لکھنا، پڑھنا اور سوچنا پڑتا ہے۔

طالب علم کو بھی اس قسم کی خلل اندازیوں کا مقابلہ کرنا اور انتشار انگیز حالات میں دلجمعی سے کام لینا چاہیے۔ یہ کوئی آسان کام نہیں۔ ایسے حالات میں طالب علم کو موقع ملتا ہے کہ وہ پڑھنے اور مطالعہ کے لیے زیادہ دلچسپ مضامین کا انتخاب کرے۔ مشق اور بار بار کی کوششوں کے بعد، طالب علم کو یہ جان کر حیرت ہوگی کہ جن حالات میں وہ مؤثر مطالعہ کو

ناممکن سمجھتا رہا، اُن میں اُسے کتنی کامیابی حاصل ہو سکتی ہے۔

کسی ایک سبق کی تیاری اکثر اسباق کا بڑا حصہ اس بات پر مشتمل ہوتا ہے کہ چند مطبوعہ اوراق پر عبور حاصل کیا جائے۔ برخلاف اس کے حساب یا الجبرا جیسے مضمونوں میں، زیادہ تر، متعدد سوالات کو حل کرنا ہوتا ہے، ذیل میں مؤثر مطالعہ کے بارے میں جو تجویزیں پیش کی جا رہی ہیں، اُن کا اطلاق گو کہ خواندگی، جغرافیہ، تاریخ اور ادب جیسے مضامین پر ہوتا ہے، لیکن کسی حد تک، حساب، الجبرا اور جیومیٹری کے سوالات بھی اس زمرہ میں آ سکتے ہیں۔

مواد کا عام جائزہ

طالب علم کو اپنے اسباق میں طرح طرح کے کام کرنے پڑتے ہیں، مثلاً: کتاب پڑھنا، ریاضی کے مسائل حل کرنا، موسیقی کی مشق کرنا اور مضمون لکھنا۔ موضوع اور مسائل کو سوچے سمجھے بغیر کام شروع کر دینا درست نہیں۔ بہتر یہ ہے کہ طالب علم پہلے پورے سبق پر طائرانہ نظر ڈالتا چلا جائے۔ کتاب کے جو صفحات پڑھنے ہوں، اُن کو غور سے دیکھے ریاضی کے جو سوالات حل کرنے ہوں۔ اُن پر نظر ڈال کر موٹی موٹی باتیں سمجھ لے۔ موسیقی کے سُروں کی پوری پوری مشق کرے اور مضمون میں جو باتیں لکھنی ہوں اُن پر خوب سوچ بچار کرے۔ اگر اس طرح تیزی سے سبقوں پر مجمل نظر ڈالی جائے گی تو کام کا ایک عام نمونہ صاف طور پر سامنے آجائے گا اور سبق کا خاکہ طالب علم کے ذہن میں اُبھر آئے گا۔ تب وہ سبق کے ایک حصہ سے دوسرے حصہ کی طرف یہ سمجھ کر بڑھے گا کہ اُس میں کس قسم کی باتیں ہوں گی۔ اس طرح اُس کو تصورات کا مطلب سمجھنے اور واقعات و معانی کا ایک ڈھانچہ تیار کرنے میں زیادہ آسانی ہوگی اور وہ یہ بھی سمجھ سکے گا کہ ان کا ایک دوسرے کیا تعلق ہے۔

جو کام کرنا ہے اُس پر نظر ڈالنے اور کس طرح کرنا ہے، اُس کی سمت کا ایک عام تصور حاصل کرنے کے لیے متعدد تمہیدی اشارے استعمال کیے جا سکتے ہیں۔ مثلاً کتاب کے ہر باب میں دی ہوئی بڑی اور ضمنی سرخیاں، ریاضیات اور طبیعات کے مسائل کو حل کرنے

کا عمل، موسیقی کے سُر اور عام ساخت اور مضمون لکھنے کے لیے خاص خاص نکات وغیرہ اس طرح کے اشاروں کا فائدہ یہ ہے کہ سبق کا گہرا اور مفصل مطالعہ کرنے سے پہلے ہی طالب علم بھانپ لیتا ہے کہ سبق میں کس چیز سے بحث کی جائے گی۔

گہرا مطالعہ سبق کے مواد پر سرسری نظر ڈالنے کے بعد، اُس کا گہرا اور مفصل مطالعہ کرنا چاہیے۔ ذیل میں مؤثر اور گہرے مطالعہ کے لیے کچھ تجویزیں پیش کی جاتی ہیں۔

پہلی بات یہ ہے کہ جلد بازی سے احتراز کیا جائے۔ جلدی میں صحیح طور پر مطالعہ کرنا کسی کے بس کی بات نہیں۔ سبق کی گہرائیوں میں اُتر جانے کی عادت ڈالنی چاہیے۔ اگر طالب علم کی واحد خواہش صرف اتنی ہے کہ وہ تیزی سے سبق ختم کر دے تو لازمی طور پر وہ مؤثر کام کرنے والا نہیں بن سکے گا۔ مطالعہ میں جلد بازی سے کام لیا جائے گا تو مواد پر پورا عبور حاصل نہیں ہو سکتا کیونکہ یہ دونوں چیزیں ایک دوسرے کی ضد ہیں۔ طالب علم جلد بازی کیوں کرتا ہے، اس لیے کہ مطالعہ کے مقابلہ میں، دوسری اغراض اُس کے دماغ پر زیادہ شدت سے حاوی رہتی ہیں اور مطالعہ کی حیثیت ایک رکاوٹ کی سی ہوتی ہے جسے طالب علم تیزی سے پھاند کر اپنی پسندیدہ دلچسپیوں میں مصروف ہونا چاہتا ہے۔ لیکن اگر استاد اُس میں ایسی دلچسپیوں اور رویہ کو فروغ دے سکے جو تحصیل علم کے لیے ساز گار ہوں تو پھر جملہ رکاوٹیں دور ہو سکتی ہیں۔ دراصل ہر اسکول میں ایک طرف مطالعہ اور اُس کی سرگرمیاں ہوتی ہیں، دوسری طرف آوارہ گردی "ملاقاتیں" اور کھیل کود کے گمراہ کن رجحانات ان دونوں میں کھینچا تانی ہوتی رہتی ہے۔ تاہم اگر تعلیمی قوتیں کافی مستحکم ہوں تو کامل مطالعہ کا ضبط پیدا کیا جا سکتا ہے۔ یعنی اگر استاد دانشمندی سے کام کرے تو لغویات میں وقت برباد کرنے کی بجائے طلبا پوری طرح مطالعہ میں مصروف رہ سکتے ہیں۔

پیراگراف کے مرکزی خیال پر عبور حاصل کرنا لفظوں سے جملے، جملوں سے پیراگراف، اور پیراگرافوں سے فصلیں اور ابواب بنتے ہیں۔ طالب علم کو ہدایت کی جاتی ہے کہ وہ جن لفظوں کے معنی نہ

جاتا ہو اُن کے معانی معلوم کرے۔ لفظوں کے معانی معلوم ہو گئے تو پھر ہر پیراگراف اور بعد میں ہر باب کا مطلب بخوبی سمجھ میں آجائے گا۔ اگرچہ لفظوں اور جملوں کے معانی جان لینا' پیراگراف کا مفہوم سمجھنے میں بڑی مدد کرتا ہے، لیکن یقینی نہیں کہ اس طریقہ سے پیراگراف سمجھا جاسکے۔ آپ مختلف حصوں کا مطلب سمجھ سکتے ہیں، لیکن ضروری نہیں کہ کل کا مطلب بھی سمجھ جائیں۔

پیراگراف میں ایک مرکزی خیال یا تصور ہوتا ہے۔ پیراگراف کے مواد پر پورا پورا عبور حاصل کرنے کے بعد پڑھنے والا، رک کر، اپنے فائدہ کی غرض سے سوال کر سکتا ہے۔ "اس پیراگراف کا مرکزی خیال کیا ہے؟" اور خود ہی سوال کا جواب دے سکتا ہے۔ اسی طرح اپنی تحریر کی جانچ کر سکتا ہے، کہ آیا اُس کے پیرےگراف، کسی مرکزی خیال سے وابستہ ہیں یا نہیں۔ پیراگراف کے مغز کو ڈھونڈ نکالنے یا تحریر میں مضمون کے مغز کو لے آنے کی ہر کوشش مفید ثابت ہوگی۔

مشکل حصوں کا مطالعہ کرنا ایک بری عادت یہ ہے کہ طلبا، تفویض کے مشکل حصوں کو سرسری مطالعہ کے بعد چھوڑ دیتے ہیں۔ ضروری بات ہے کہ بعض اسباق کے کچھ حصے مشکل ہوں گے۔ لیکن سطحی طور پر پڑھنے کی بجائے، بار بار پڑھ کر اُن پر عبور حاصل کر لینا چاہیے۔ اگر مشکل حصوں پر قابو پا لیا جائے تو بعد کا مواد زحمت کا باعث نہ ہوگا۔ لیکن جب طالب علم مشکلات پر قابو پانے کی بجائے اُن سے بچ کر نکل جاتا ہے، تو انجام یہ ہوگا کہ مشکل حصوں کا بوجھ، اکٹھا ہو کر اُس کی گردن پر آ پڑے گا۔ مختصراً یہ کہ وہ اپنے کام میں دن بہ دن پسپا ہوتا چلا جائے گا، اس لیے کہ ابتدائی مشکل پر عبور پانے سے اگر آنکھ چرالی جائے تو بعد میں آنے والی مشکلات پر قابو پانا اور زیادہ دشوار ہوگا۔ سب سے بڑھ کر خرابی یہ ہے کہ مشکلات سے گریز کرنے کی عادت پختہ ہوتی جاتی ہے۔

الفاظ، چارٹ، نقشے، فارمولے اور سوالات

ہر طالب علم کو غیر مانوس الفاظ سے دوچار ہونا پڑتا ہے۔ چارٹوں، نقشوں اور

فارمولوں کا مطلب سمجھنا ہوتا ہے اور سوالات جو عموماً ہر باب کے آخر میں اور کبھی کبھی ابتداء میں درج ہوتے ہیں، اُن کے جوابات دینے پڑتے ہیں۔ ظاہر ہے کہ یہ سب چیزیں اُس کے لیے ایک مسئلہ بن جاتی ہیں۔ اس مسئلہ پر قابو پانے کا طریقہ یہ ہے کہ غیر مانوس الفاظ لغت میں تلاش کیے جائیں اور موزوں معنی لگا کر جملہ کو سمجھا جائے۔ اچھی ترکیب یہ ہے کہ نئے لفظوں کی فہرست مرتب کی جائے اور کبھی کبھی اُن پر نظرِ ثانی کر لی جائے۔ اس سے بھی بہتر ترکیب یہ ہے کہ اتنا کافی پڑھا جائے کہ غیر مانوس الفاظ سے بار بار سابقہ پڑے تاکہ اُن کے معانی ازبر ہو جائیں۔

طلباء کا عام دستور رہے کہ وہ نقشوں، چارٹوں اور فارمولوں کو نظر انداز کر دیتے ہیں یہ چیزیں اس لیے شامل کی گئی ہیں کہ معلومات کا مؤثر خلاصہ تیار کیا جائے اور موضوع بحث کے لیے مناسب معلومات فراہم کی جائیں۔ اِن خلاصوں کو اکثر احتیاط سے مطالعہ کرنے کی ضرورت ہوتی ہے، اسی وجہ سے طلباء انھیں چھوڑ جاتے ہیں اچھا منصوبہ یہ ہے کہ نقشوں، چارٹوں اور فارمولوں کا مطالعہ اس طرح کیا جائے کہ ہر تفصیل سمجھ میں آجائے اور اس سے کسی نتیجہ پر پہونچا جا سکے۔ بالخصوص ضروری ہے کہ فارمولوں کو حفظ کر لیا جائے۔ لیکن حفظ کرنے سے پہلے فارمولوں کی علامتوں کے معنی سمجھ لینے چاہئیں۔ کیونکہ اُس مواد کو حفظ کرنا، جس کے معنی سمجھ میں آچکے ہوں کہیں زیادہ مؤثر ہوتا ہے، اُس مواد کے حفظ کرنے سے جس کے معنی سمجھ میں نہ آئے ہوں۔

کسی باب کی ابتداء میں سوالات اس لیے درج کیے جاتے ہیں کہ پڑھائی شروع کرنے سے پہلے، طالب علم ان سوالات کی مدد سے سبق تیار کرے۔ باب کے آخر میں سوالات دینے کا مقصد یہ ہے کہ مطالعہ ختم کرنے پر وہ اپنے مبلغ علم کی جانچ کرے۔ سوالات خواہ شروع میں ہوں خواہ خاتمہ پر، باب کا مطالعہ کرنے سے پہلے سوالات کا مطالعہ کرنا چاہیے۔ پڑھنے کے دوران میں پھر کچھ سوالات کی جانچ کی جائے اور جب باب کو پہلی بار پڑھ لیا جائے تو طالب علم کو جائزہ لینا چاہیے کہ آیا وہ سارے سوالات کے جواب دے سکتا ہے یا نہیں۔ مطالعہ سے پہلے سوالات کا پڑھنا اور دورانِ مطالعہ کبھی کبھی ان پر نظر ڈالنا، طالب علم کو جوابات تلاش کرنے پر مائل کرتا ہے۔ اس طرح پڑھائی کا مقصد متعین ہوتا ہے اور پڑھنے کے لیے

ہدایت ملتی ہے۔

عام اصول یہ ہے کہ مطالعہ جامع ہو اور محنت کے ساتھ کیا جائے۔ اس کا اطلاق الفاظ کے معنی معلوم کرنے، چارٹوں، نقشوں اور فارمولوں کو سمجھنے، نیز سوالات کا جواب دینے پر بھی ہوتا ہے، یعنی ان سب کا پورا پورا مطالعہ محنت اور جانفشانی سے کیا جائے۔ ہوشیاری اور احتیاط سے کام کرنے کی اہمیت اولین چیز ہے۔ اس کے علاوہ بہ لحاظ موقع و محل اور اہم تکنیکیں بھی ہو سکتی ہیں۔

اچھی تفویض درسی کتاب کا مصنف اپنی کتاب میں کچھ سوالات دیتا ہے۔ ایک اعتبار سے یہی سوالات وہ کام ہے جو طلبا کو کرنے کے لیے سپرد کیا جاتا ہے، یعنی ان سوالات کو "تفویض" سمجھنا چاہیے۔ لیکن مدرس بھی طلبا کو بتا سکتا ہے کہ کسی سبق کا مقصد کیا ہے اور اس سلسلہ میں انھیں کیا کچھ کرنا چاہیے۔ طلبا کو صاف اور صریح ہدایت دی جائے کہ وہ مخصوص سوالات کے جواب تیار کریں اور مخصوص موضوعوں کے بارے میں معلومات بہم پہونچائیں کچھ مدرسین مطالعہ کے لیے نیا مواد، بحث میں لاتے ہیں تاکہ اُن کے شاگردوں کو سبق میں دلچسپی پیدا ہو۔ طلبا کو صاف صاف بتا دیا جائے کہ انھیں کیا کرنا ہے، نہیں تو وہ اس طرح سے کام کریں گے جس سے کچھ حاصل نہ ہوگا۔ اکثر یہ سوال اُٹھایا جاتا ہے کہ آیا طلبا کو جلد جلد کام سپرد کر کے ایک وقت میں تھوڑا تھوڑا مواد دیا جائے یا بہت زیادہ مواد دے کر، دیر دیر میں کام سپرد کیے جائیں۔ جیسے بہت سے اہم موضوعوں پر کام۔ بعض دفعہ یہ دلیل پیش کی جاتی ہے کہ اگر روزانہ کام دیا جائے گا تو طلبا از خود کام نہیں کر پائیں گے۔ بیرونی مدد سے کام کرنے کی عادت پڑ جائے گی۔ یہ نقطۂ نگاہ کافی معقول معلوم ہوتا ہے۔ طریقۂ تعلیم کا ایک بڑا مقصد اور مطالعہ کرنے کی زبردست تکنیک یہ ہے کہ حوالہ جات کا وسیع مواد طلبا کے پاس موجود ہو اور اسی مواد کی مدد سے، وہ آزادانہ کام کرنے کی عادت ڈالیں۔ لیکن مواد خواہ کم ہو یا زیادہ، مدرس کا فرض ہے کہ کام کی غرض و غایت واضح کر دے تاکہ طلبا مطالعہ کا مقصد جان لیں اور انجام کار اپنے کام میں دلچسپی لینے لگیں۔

ٹکڑے ٹکڑے کر کے کام دئے جانے میں جو دشواریاں ہوتی ہیں اُن پر قابو پانے کا

اچھا طریقہ یہ ہے کہ ابتدا میں درس کے وسیع مقصدوں کو ابھار کر، کچھ بڑی سرخیوں کے تحت اہم موضوعات کو ترتیب دیا جائے۔ جوں جوں کام دن بہ دن آگے بڑھے گا، چھوٹے چھوٹے کام زیادہ بڑے مسائل کے حل کرنے میں مدد دیں گے اور کام میں تسلسل و ربط پیدا ہو جائے گا۔

داخلہ سے پہلے جانچ کی جائے جب طلبا کسی کورس میں داخل ہونے کے لیے آتے ہیں تو ان کی معلومات میں زبردست فرق پایا جاتا ہے۔ کسی کی معلومات زیادہ اور کسی کی کم ہوتی ہے۔ جو کورس حد درجہ تخصیصی یا تکنیکی نہیں ہوتے، ابتدا میں طلبار کی معلومات ان کے بارے میں اتنی کافی ہوتی ہے کہ اچھے خاصے نمبر حاصل کر کے وہ پاس ہو سکتے ہیں۔ فی الواقع بعض مثالیں ایسی ملیں گی کہ ابتدار درس کے پندرہ فی صد بہترین طلبار، اختتام درس کے کمزور ترین طلبار کے مقابلہ میں زیادہ نمبر حاصل کرتے ہیں۔ کورس کی ابتدا میں، یا اس کے ختم ہونے پر امتحان لیا جائے، تو نمبروں میں حیرت انگیز حد تک یکسانیت پائی جاتی ہے۔ اس کے علاوہ نتیجہ اگرچہ اوسطاً پہلے سے بہتر ہوتا ہے، تاہم درس کے شروع میں، طلبار جن سوالوں کے جواب صحیح دیتے ہیں، اختتام درس پر جواب غلط ہو جاتے ہیں، شاید اس کی وجہ یہ ہو کہ طلبار کو نہ شروع میں بعض جوابات کا علم ہوتا ہے۔ نہ اختتام پر اور ابتدار اور اختتام کے جوابوں میں جو فرق پیدا ہوتا ہے وہ محض ایک اتفاقی امر ہے۔

تعلیمی اعتبار سے اصل مسئلہ یہ ہے کہ طالب علم کسی کورس میں داخلہ لینے سے پہلے کیا جانتا اور کیا نہیں جانتا ہے، اس کو معلوم کیا جائے اور اسی کے مطابق مطالعہ میں اس کی رہنمائی کی جائے۔ جس مواد پر طالب علم پہلے ہی سے حاوی ہے، اسی کو دہرانا تضیع اوقات ہے۔ مضمون کے ان پہلوؤں پر زور دینا چاہیے جن کے بارے میں طالب علم کم سے کم واقفیت رکھتا ہے۔ داخلہ سے قبل جانچ کی جائے اور تشخیص کی جائے کہ طالب علم کیا جانتا اور کیا نہیں جانتا یہ دونوں چیزیں انفرادی تعلیم اور بار آور مطالعہ کی بنیاد کا کام دے سکتی ہیں۔

اہم چیزوں کی نشان دہی کرنا، نوٹ لینا اور خاکہ تیار کرنا

ہر کتاب میں بعض اہم اصطلاحیں ہوتی ہیں۔

اصول بیان کیے جاتے ہیں۔ اور کسی موضوع سے متعلق جامع جملے ہوتے ہیں۔ اُن کو زیادہ اہمیت دینا، مطالعہ میں بہت مدد کرتا ہے۔ اِس طرح طالب علم کو خاص خاص چیزیں چُن لینے کی مشق ہو جاتی ہے۔ اُس کو اپنی ہی کتاب میں، اہم چیزوں پر لکیر کھینچنا، یا نشان لگانا چاہیے۔ دوسروں کی کتابوں یا لائبریری کی کتابوں پر ایسا کرنا مناسب نہیں۔ دوسرے طلبا، جب ان کتابوں کو پڑھتے ہیں جن پر خطوط کھینچے ملتے ہیں تو اُن کا دھیان بٹ جاتا ہے۔ طالب علم کی خود اپنی کتابیں ہونی چاہئیں، کیونکہ اِس کے بہت فائدے ہیں۔ منجملہ ان کے ایک فائدہ یہ ہے کہ وہ اپنی کتابوں کو جس طرح چاہے استعمال کر سکتا ہے۔ اس کو اختیار ہے، چاہے ان پر لکیروں سے نشان لگائے، چاہے حاشیہ پر نوٹ لکھے۔ یہاں تک کہ اگر وہ چاہے تو اپنی کتاب کے بعض حصوں کو کاٹ کر اُن کے تراشے بھی رکھ سکتا ہے۔

پڑھتے وقت ہی مضمونِ سبق پر نوٹ لینا بہت فائدہ مند ہے۔ یہ نوٹ، اہم اور خاص تصورات کے بارے میں ہونے چاہئیں۔ کتاب کا جو مواد طالب علم کے مطالعہ میں آچکا ہے۔ نوٹ بڑی حد تک اُن کی نشان دہی کرتے ہیں۔ نوٹوں سے، سبق کے مشکل حصوں کے خلاصہ کا بھی کام لیا جا سکتا ہے، خاص کر یہ نوٹ اُس وقت اور زیادہ مددگار ثابت ہوتے ہیں جب طالب علم کو کسی سابقہ مواد کا حوالہ دینا ہوتا ہے۔

بعض لوگوں کا خیال ہے کہ کلاس کے گھنٹے میں جب استاد مسلسل لکچر دے رہا ہو، اس وقت برابر نوٹ لیتے رہنا مفید نہیں۔ بہت سی کلاسوں میں، خاص کر یونیورسٹی اور کالج کی کلاسوں میں، استاد لکچر دیتا رہتا ہے اور طلبا، نوٹ لیتے رہتے ہیں۔ لوگوں کا کہنا ہے کہ یہ طریقہ بے کار ہے۔ اس لیے کہ استاد کے منہ سے جو الفاظ نکلتے ہیں وہ نوٹ بک میں درج ہو جاتے ہیں۔ شاگرد یا استاد دونوں میں سے کسی ایک کے ذہن میں نہیں اُترتے۔ ایسی تجرباتی شہادت موجود ہے کہ وہ طریقۂ کار تحصیل علم کے لیے زیادہ نتیجہ خیز ثابت ہوتا ہے، جس میں طلبا، استاد کے لکچر کے مواد پر سوالات پوچھتے اور بحث و مباحثہ کرتے ہیں۔ کلاس میں آج کل جس طرح

لکچر دیئے جاتے ہیں اُن کا اثر استاد اور شاگرد دونوں پر بہت کم پڑتا ہے۔ جب طلباء نوٹ لینے کا کام کلاس میں کم اور لائبریری میں زیادہ کرنے لگیں تو اسے تحصیل علم کا پسندیدہ رجحان سمجھنا چاہیے۔

لکچر پر نوٹ لیتے وقت یا کتاب پڑھتے وقت، اگر طالب علم تقریر یا تحریر کا مطلب اپنے لفظوں میں نوٹ کرے تو اس سے بہت فائدہ ہوگا۔ جہاں کہیں لکچر یا کتاب کے اصل الفاظ کا لکھنا ناگزیر ہو، وہاں البتہ اصل الفاظ ہی لکھنے ہوں گے۔ خیالات کو اپنے لفظوں میں ظاہر کرنے کا فائدہ یہ ہے کہ تحریر یا تقریر کا مطلب خود سمجھنا ہوگا۔ اس طرح خیالات و معانی کو ہضم کرنے میں طالب علم کو اور بھی زیادہ مدد ملے گی۔

کتاب کے اہم مواد پر، نشان لگانے اور نوٹ لینے کے بعد اگلا قدم یہ ہے کہ اِس مواد کا خاکہ تیار کیا جائے ... مواد طالب علم کو بے ترتیب حالت میں ملتا ہے۔ اُس کو قاعدہ میں لانے کے لیے، مواد کی منطقی (یعنی موزوں) ترتیب ہونی چاہیے تاکہ اُسے جلد یاد کیا جا سکے۔ اہم اور غیر اہم باتوں، خاص اور ضمنی نکات میں تمیز کرنی چاہیے۔ سبق کا خاکہ بنا کر یہ مقصد حاصل کیا جا سکتا ہے۔ خاکہ بنانا صرف پہلی بار مواد کو سمجھنے کا ہی موثر طریقہ نہیں ہے بلکہ وہ مواد کو دہرانے اور یادداشت سے پیش کرنے میں بھی کارآمد ثابت ہوتا ہے۔

یاد تازہ کرنا، خلاصہ کرنا، اور تبصرہ کرنا

مطالعہ کے بعد طالب علم غور کرے کہ مصنف نے کیا کہا ہے۔ غور و فکر سے وہ سبق کے نکات کو اپنے ذہن میں تازہ کر سکتا ہے اور جس بات کی جتنی اہمیت ہے اس کا جائزہ لے سکتا ہے۔ بازیافت کے ساتھ ساتھ خاموشی سے وہ سبق کا خلاصہ بھی کرتا رہتا ہے۔ اگر اس خلاصہ کو وہ تحریر میں لے آئے تو یہ اور بھی زیادہ فائدہ مند ہوگا۔ سبق کے نکات کی بازیافت اور اُن کا خلاصہ تیار کرنے کے ذریعہ وہ نہ صرف انھیں ذہن نشیں کرلے گا، بلکہ یہ عمل، سبق کو دہرانے کے لیے بنیاد کا کام دے گا۔

خاکہ بنانے اور خلاصہ تیار کرنے سے نظر ثانی کا کام آسان ہو جاتا ہے۔ [illegible] خلاصے سے، مضمون یا سبق کا بنیادی ڈھانچہ ظاہر ہونا چاہیے۔ طالب [illegible]

کو دہراتا ہے تو مضمون کی موٹی موٹی باتوں کا نشان اُسے مل جاتا ہے۔ کہتے ہیں کہ "نظرِ ثانی" کا مطلب "نظرِ نو" ہونا چاہیے، پہلی بار سیکھنے میں جو باتیں معلوم ہوتی ہیں، نظرِ ثانی میں انھیں نئے انداز میں دیکھنا ہوتا ہے، اس لیے نظرِ ثانی کو بمنزلہ نظرِ نو ہونا چاہیے۔ سبق کو دہراتے وقت اتنا ہی کافی نہیں کہ خلاصے کو دوبارہ پڑھ لیا جائے اور خاکے پر پھر نظر ڈال لی جائے۔ اگر مواد سے متعلق اور چیزوں کو جو پہلے سے ذہن میں محفوظ ہیں، احتیاط اور غور و فکر سے بازیافت کی جائے تو خاکہ اور بھی بہتر اور عمدہ شکل اختیار کرے گا۔ ضرورت ہو تو مربوط مواد کو بھی دہرایا جا سکتا ہے۔ اگر طالب علم خاکہ کو جلد پڑھ ڈالے، تو نظرِ ثانی کا مقصد ہی فوت ہو جائے گا۔ لیکن اس کی جگہ اگر وہ زیادہ سے زیادہ مناسب حسال واقعات پر غور کرے اور یادداشت سے انھیں سامنے لائے، نیز ان واقعات کو خاکہ کے نکات سے مربوط کرے تو اس کے مواد میں ایک نیا نقطۂ نگاہ ابھر آئے گا۔ خاکہ اور خلاصہ کو اُس وسیع مواد کے لیے نشانِ راہ کا کام کرنا چاہیے جو ذہن کے سامنے لایا جا سکتا ہے۔

مطالعہ کے فوراً بعد مختلف وقفوں سے جب سبق دہرایا جائے، تو نظرِ ثانی کی تاثیر کا اندازہ اس بات سے لگایا جا سکتا ہے کہ طلباء کو سبق کا کتنا حصہ یاد رہ گیا ہے۔ چنانچہ اس طرح کی ایک جانچ میں، طالب علموں کی بہت سی ٹولیاں بنائی گئیں۔ مقصد یہ تھا کہ مواد کی یادداشت کو جانچنے کے لیے جو امتحان مرتب کیا گیا تھا اُسے طلباء کی کسی ایک ہی ٹولی پر مختلف وقفوں کے بعد دہرانا نہ پڑے۔ موضوع تھا کہ مغربی یوروپ میں رہبانیت (خانقاہی زندگی) کی ابتدا کس طرح ہوئی۔ طلباء کی ٹولیوں نے اس موضوع پر پچیس[25] سطروں کی ایک عبارت کا مطالعہ کیا۔ اس عبارت میں، الگ الگ تینتالیس[43] خیالات یا واقعات تھے، جن پر نمبر دیے گئے۔ عبارت کو صرف ایک بار پڑھنے کے لیے ڈھائی منٹ کا وقت دیا گیا، لیکن اگر ایک بار پڑھنے کے بعد کسی کا وقت بچ جائے تو اُسے اختیار تھا کہ بچے ہوئے وقت کو عبارت کے مزید مطالعہ پر صرف کرے۔ پھر طلباء کو عبارت کا مفہوم لکھنے کے لیے بارہ منٹ دیے گئے۔ جانچ کے نتیجہ سے حساب لگایا گیا کہ طلباء فوری طور پر کتنا سیکھ سکتے ہیں اور کتنا یاد رکھ سکتے ہیں۔ اعادہ، یا عبارت کو دہرانے کے لیے جو

تجزیہ کیا گیا وہ بھی حسب سابق تھا، یعنی یہ کہ پہلے عبارت پڑھی جائے اور اس کے بعد مفہوم لکھا جائے، اور بعد میں اس کی جانچ کی جائے۔ لیکن اس جانچ پر نمبر نہیں دیے گئے۔ دو، تین، چھ اور اٹھارہ ہفتے کے وقفوں سے طلبا کی ٹولیوں کی پھر جانچ کی گئی تا کہ نوٹ کیا جا سکے کہ ہر گروپ کے ذہن میں کتنی باتیں محفوظ رہ سکیں۔ ان میں سے بعض نے صرف ایک بار اس تجربہ کو دہرایا تھا۔ نتیجہ یہ نکلا کہ ایک بار دہرانے والوں کو، بالکل نہ دہرانے والوں کے مقابلہ میں، یادداشت کے امتحان میں، تقریباً ۲۰ سے لے کر ۵۰ فی صد تک زیادہ نمبر حاصل ہوئے لیکن لمبے وقفوں کی جانچ میں یہ برتری کم ہوتی چلی گئی۔ ایک بار دہرانے والوں پر دو بار دہرانے والوں کی برتری اس سے بھی زیادہ تھی۔ چھ ہفتے کا وقفہ دے کر جو جانچ کی گئی اس میں برتری ۷۵ فی صد تھی اور اٹھارہ ہفتے کے بعد جو جانچ کی گئی اس میں ۷۵ فیصد برتری ثابت ہوئی۔

نئے اور پرانے مواد کے درمیان ربط قائم کرنا

دہرانے کا ایک مؤثر طریقہ یہ ہے کہ نئے اور پرانے مواد میں باہمی تعلق قائم کیا جائے۔ ایک ہی مضمون میں، اور ایک دوسرے سے تعلق رکھنے والے مضامین کے درمیان، بہ اعتبار مواد، بالعموم قریبی رشتہ ہوتا ہے۔ جب اس قسم کے رشتوں کو جوڑ دیا جائے تو مواد کو یاد رکھنے کا عمل زیادہ آسان ہو جاتا ہے کسی چیز کو یاد کرنے میں، اس وقت آسانی ہو جاتی ہے، جب اس چیز کو مزید معلومات کے ذریعہ زیادہ معنی خیز بنایا جا سکے۔

شلاً علم النفس کا مطالعہ کرتے وقت، جب وراثت، ماحول اور نظام عصبی کی بحث آئے تو حیاتیاتی علوم میں طالب نے جو مطالعہ کیا ہو، اس پر وہ نظر ثانی کرے۔ اسی طرح ابتدائی مدرسہ کا طالب علم اگر امریکی انقلاب کی تاریخ پڑھ رہا ہو، تو اسے چاہیے کہ خانہ جنگی کے علاقہ سے متعلق، جغرافیائی اور موسمی حالات پر نظر ثانی کر کے اپنے مطالعہ کو وسیع بنائے۔

استاد کو بھی پرانی اور نئی معلومات کو مربوط کرنا چاہیے۔ استاد کو علم کا پورا

پس منظر، پیش نظر رکھنے کی ضرورت کیوں ہے، اُس کی وجہ یہ ہے کہ پرانے مواد کو نئے مواد سے مربوط کرنا، علم کو زیادہ معنی خیز بناتا ہے۔

مطالعہ میں مختلف ماخذوں کا استعمال

یہ صحیح ہے کہ حوالہ کی کتاب کو اتنی بار پڑھنا چاہیے کہ مواد پر عبور حاصل ہو جائے۔ لیکن استاد اور شاگردوں کو وہ فائدے بھی نظر انداز نہیں کرنے چاہئیں جو حوالہ کی کتاب کے علاوہ، انھیں موضوعات پر اور متعدد ماخذوں سے حاصل کیے جا سکتے ہیں، مصنفین ایک ہی مضمون اور ایک ہی موضوع پر مختلف طریقوں سے بحث کرتے ہیں۔ اور اُن کی مختلف تشریحیں، ان کے بارے میں مختلف واقعات اور مختلف تاویلیں پیش کرتے ہیں یا مختلف نظریوں کی تازگی، اسباق کو قوت اور جِلا بخشتی ہے۔ اگر مطالعہ کو صرف اِن ہی ماخذوں کے بار بار پڑھنے تک محدود کر دیا جائے تو وہ قوت اور جِلا حاصل نہ ہو سکے گی۔

ہو سکتا ہے کہ ایک کی بجائے بہت سے ماخذوں سے افادہ حاصل کرنا نوٹ لینے کے مسئلہ میں اُلجھنیں پیدا کر دے۔ لہٰذا مناسب ہوگا کہ صرف چیدہ چیدہ ماخذوں سے ہی نوٹ قلم بند کیے جائیں اور ایک ہی چیز کو دہرانے سے بچایا جائے۔ خاکہ اگر ہوشیاری سے تیار کیا جائے تو خاص موضوعات پر بہت سی کتابوں کے حوالے، مطالعہ میں شامل کیے جا سکتے ہیں اور اس طرح بہت زیادہ اُلجھن بھی پیدا نہ ہوگی۔

امتحان کی تیاری

بہت سے طلبا، امتحان سے کچھ دن پہلے، امتحان کی تیاری میں دن رات ایک کر دیتے ہیں۔ رٹائی کے کام میں تو وہ جُٹ جاتے ہیں۔ لیکن اس کے علاوہ جتنا بھی مطالعہ کرتے ہیں، سب بے توجہی کے ساتھ ہوتا ہے۔ چند گھنٹے یا چند دن کی مجنونانہ جد و جہد کے بل بوتے پر، اُس چیز کو حاصل کرنے کی کوشش کرتے ہیں جو طویل عرصہ کی باقاعدہ کاوش ہی سے حاصل کی جا سکتی ہے۔ کورس میں کامیابی حاصل کرنے کی خاطر، اپنے دماغ میں واقعات اور اصطلاحات ٹھونس لیتے ہیں۔ یاد رکھیے، رٹو شخص کبھی اچھا طالب علم نہیں بن سکتا۔ حتیٰ کہ

اپنا درسی کام بھی مشکل ہی سے بخوبی انجام دے سکتا ہے۔

تحصیل علم کے لیے تنہا رٹائی معقول طریقہ نہیں۔ غور و فکر کرنا، حوالوں سے متعلق ناقدانہ رویہ اختیار کرنا، نئے مواد کو پرانے مواد سے مربوط کرنا، پوری توجہ اور جفاکشی سے کام کرنا، اوقات تعلیم کو ٹھیک طرح تقسیم کرنا تحصیل علم کے معتبر طریقے ہیں۔ رٹائی سے ان سب کی نفی ہوتی ہے۔ احتیاط کی بجائے، جلد بازی، کامل توجہ کی جگہ سطحی انداز، استدلال اور مسئلہ حل کرنے کی بجائے حفظ کر لینا یہ سب رٹائی کے کرشمے ہیں۔

اس کے علاوہ وہ طالب علم جو رٹائی کو تحصیل علم کا واحد طریقہ بنالے اس کا رویہ یہ ہوتا ہے کہ جتنا بھی مواد تعلیم اس نے حاصل کیا وہ سب عارضی طور پر اور محض امتحان کی غرض سے اکٹھا کیا گیا تھا۔ وہ سوچتا ہی نہیں کہ جتنی معلومات اس نے جمع کی ہیں، وہ مستقل طور پر ذہن نشین ہونی چاہئیں۔ ادھر اس نے امتحان کا پرچہ واپس کیا، اُدھر جو کچھ پڑھا لکھا تھا، اس کا صفایا ہونا شروع ہو گیا۔ ایسا کیوں ہوتا ہے۔ اس لیے کہ اولاً پڑھا لکھا یاد رکھنے کی کوشش ہی نہیں کی جاتی۔ دوسرے مواد تعلیم کا مطالعہ محض سطحی ہوتا ہے۔

ایسے مواقع بھی آ سکتے ہیں کہ رٹنا ضروری ہو جائے۔ اگر ایسی صورت پیدا ہو جائے کہ واقعات کو ترتیب دے کر پیش کرنا ضروری ہو تو ایسے موقع پر واقعات کو رٹ لینا چاہیے۔ فرض کیجیے ایک مقرر ہے، جسے کسی خاص موضوع پر تقریر کرنی ہے۔ یا ایک وکیل ہے جسے مقدمہ کے لیے شہادت فراہم کرنی ہے، اگر وہ متعلقہ معلومات رٹ لے تو اس میں کوئی مضائقہ نہیں۔ لیکن یہ فعل عارضی نوعیت کا ہے اور اسے صرف مخصوص موقع پر اختیار کرنا چاہیے۔ اس کے علاوہ رٹائی اس وقت تک مؤثر نہیں ہو سکتی جب تک وقتی طور پر یاد کیا ہوا مواد، عام اصولوں اور واضح معلومات کے ٹھوس پس منظر سے تعلق نہ رکھتا ہو یعنی رٹائی بالکل بے کار ہے اگر رٹی ہوئی چیزیں، عام اصولوں اور واضح معلومات سے مربوط نہ کی گئی ہوں۔ مثلاً وکیل کو کسی خاص مقدمہ کے لیے بہت سی تفصیلات یاد کرنی پڑتی ہیں۔ جیسے، اشخاص، مقامات، اوقات اور رقوم جن کا مقدمہ سے تعلق ہے۔ لیکن اس سلسلہ میں وہ اُن تمام قانونی اصولوں کو استعمال کرے گا جنھیں وہ سمجھتا یا پورے طور پر سمجھنے کی

کوشش کرتا ہے۔ اگر وہ صرف معلومات اور قانونی دفعات کورٹ کر ہی کام نکالنا چاہے تو زیادہ کامیاب وکیل نہیں بن سکے گا۔

امتحان کی بہترین تیاری بھی ہو سکتی ہے کہ ہر روز کا مل تیاری کی جائے وہی طالب علم بہترین طور پر تیاری کر سکے گا، جس کا کام کھٹائی میں نہیں پڑا رہتا، جو تمام تفویضات کو ٹھیک طرح سمجھتا ہے اور جس کے پاس کتابیں، کاغذ اور تعلیم کا دوسرا سامان موجود ہوتا ہے۔ امتحان کے قریب سبقوں پر باقاعدہ نظرثانی کر کے اور گہرا مطالعہ کر کے وہ فائدہ اٹھا سکتا ہے اس انداز کا طالب علم، رٹو طالب علم کی طرح، امتحان سے ذرا پہلے، پورے کورس کو چند گھنٹوں میں نگل جانے کی کوشش نہیں کرتا۔ دراصل اُس طالب علم کے لیے جس نے کورس کے دوران مسلسل باقاعدہ محنت کی ہے اور جو سبقوں پر نظرثانی کا کام برابر کرتا رہا ہے تیاری کا بہترین طریقہ یہ ہے کہ امتحان سے ایک دن پہلے، تھوڑی بہت تفریح کرے اور رات گئے تک مطالعہ کرنے کی بجائے، جلدی سو جائے۔ اس طریق کار کا عملی تجربہ تو نہیں کیا گیا البتہ طلباء کا کہنا ہے کہ اس سے تسلی بخش نتائج برآمد ہوئے ہیں۔ اگرچہ مماثلت کے ذریعہ کسی بات کو ثابت کرنا ہمیشہ درست نہیں ہوتا، تاہم یہ بتانے میں کوئی ہرج نہیں کہ پہلوان مقابلہ سے پہلے، گھنٹی یا سیٹی بجنے کے آخری لمحہ تک، کڑی قسم کی کسرت جاری نہیں رکھتے، بلکہ مقابلہ سے بہت پہلے سخت کسرت کرتے ہیں اور اُسے کم کرتے کرتے اُس وقت تک ہلکی پھلکی کسرت پر آجاتے ہیں جب مقابلہ دراصل شروع ہونے والا ہوتا ہے۔ امتحان سے پہلے معمولی مطالعہ اور تھوڑا سا آرام کرنا چاہیے۔ اِس کا فائدہ غالباً یہ ہے کہ طالب علم کم سے کم الجھاؤ اور زیادہ سے زیادہ صاف ذہن کے ساتھ امتحان میں سوالات کا مقابلہ کر سکتا ہے۔

کلّی اور جزوی طریقے

کلّی اور جزوی طریقوں کا مطلب | جزوی طریقہ پر کلی طریقہ کی برتری کی بحث زیادہ منظومات کو حفظ یاد کرنے سے تعلق رکھتی ہے۔

سوال یہ ہے کہ کیا طالب علم نظم کا مطالعہ بہ یک وقت از اول تا آخر کرے اور اُس کو پڑھے،

یہاں تک کہ پوری نظم اُس کو ازبر ہو جائے یا اس کے ہر مصرعہ اور ہر شعر کو الگ الگ حفظ کیا جائے؟ کلی اور جزوی طریقۂ تعلیم کی بحث میں نظم کو یاد کرنا بڑی موزوں مثال ہے۔ لیکن واقعہ یہ ہے کہ آج کل اوسط درجہ کے اسکولوں میں، نظم کا زبانی یاد کرنا نسبتاً غیر اہم سمجھا جاتا ہے حالانکہ بعض لوگوں کی رائے ہے کہ اسکولوں میں نظم خوانی کو زیادہ اہمیت دینی چاہیے، لیکن فی الحال نظم کو زبانی یاد کرنا، بیشتر نصابوں میں شامل نہیں۔

لیکن یہ مسئلہ کہ پورے سبق کا مطالعہ مسلسل کیا جائے یا حصوں میں بانٹ کر، صرف نظم خوانی تک ہی محدود نہیں۔ موسیقی، علم حساب، تاریخ، جغرافیہ، پڑھائی اور دوسرے مضامین کے اسباق پر بھی اس کا اطلاق ہوتا ہے۔ ان مضامین میں بھی قدرتی اور معیاری تقسیم موجود ہے۔ مثلاً موسیقی میں کوئی گیت یا ساز کی کوئی دُھن، حساب میں کوئی کُلیہ، تاریخ میں اس کا کوئی باب، جغرافیہ میں کوئی موضوع، پڑھائی میں کوئی مرحلہ —— موسیقی سیکھنے والے کو اختیار ہے کہ پورے گیت کو بہ یک وقت مسلسل گائے یا حصوں میں بانٹ کر۔ تاریخ اور جغرافیہ کا بھی یہی معاملہ ہے۔ چاہے موضوع کو حصوں میں تقسیم کر لیا جائے اور ایک وقت میں ایک حصہ کا مطالعہ کر لیا جائے خواہ پورے موضوع کا مطالعہ مسلسل کیا جائے۔ پڑھائی میں صوتی طریقہ اپنایا جائے تو اس میں ہر حرف اور لفظ کی آواز کو الگ الگ سیکھنا ہوگا یا اس سے بڑی اکائی یعنی فقرہ یا جملہ استعمال کیا جا سکتا ہے، جس میں لفظ کے اجزاء کی طرف دھیان دینے کی چنداں ضرورت نہیں۔ یعنی پڑھائی میں حرفوں کی آواز سے لفظوں کا تلفظ کرنا سکھایا جائے یا ہجے کرائے بغیر پورے لفظ یا فقرہ یا جملہ کو پڑھنا سکھایا جائے۔ ان مثالوں میں ہم نے وضاحت کی ہے کہ کسی سبق کو پورا پورا پڑھنے یا ٹکڑے ٹکڑے کر کے پڑھنے کے کیا معنی ہیں اور بڑی اکائیوں اور چھوٹی اکائیوں کا مطلب کیا ہے۔ کلی اور جزوی طریقۂ تعلیم کا تصور، اصل میں، ایک اضافی چیز ہے اور اس کو ایسا ہی سمجھنا چاہیے۔

ایک اور امر قابل غور ہے۔ یعنی کلی طریقۂ تعلیم اور جزوی طریقۂ تعلیم کو ساتھ ساتھ کام میں لانا۔ اس لیے کہ یہ ضروری نہیں ہے کہ تعلیم، خالص کلی یا تنہا جزوی طریقہ سے دی جائے۔

ایک ہی سبق کے لیے اِن دونوں طریقوں کو ملاجلا کر استعمال کیا جا سکتا ہے اور اس کے لیے کافی امکانات موجود ہیں۔ فرض کیجیے۔ آپ پیانو کے ایک منتخب سبق کی مشق کرنے بیٹھیں ایک صورت یہ ہے کہ پہلے آپ اُس کے ایک ایک ٹکڑے کی مشق کریں اور پھر پورے سبق کی۔ ایک شکل یہ بھی ہوسکتی ہے کہ اوّل کُل سبق پر ریاض کریں۔ یعنی بار بار پورا سبق دہرائیں پھر اس کے مشکل حصوں کی الگ الگ مشق کریں اور آخر کار پورے کے پورے کو بحیثیت مجموعی بجانے لگیں۔ اس سے ظاہر ہوگا کہ کلی اور جزوی طریقۂ تعلیم کو ملا کر استعمال کرنے کی کتنی شکلیں ممکن ہوسکتی ہیں۔

اس طریقۂ تعلیم میں بڑی بڑی خوبیاں ہیں۔ اس کے ذریعہ خاص خاص کمزوریوں کو دور کرنے کے لیے زیادہ وقت دیا جا سکتا ہے۔ اگر صحت کی تشخیص کے سلسلہ میں بتایا جائے کہ فلاں شخص کا وزن بہت زیادہ ہے اور یہی اس کی صحت کی کمزوری ہے، تو ایسی ورزشوں اور دوسرے طریقوں کی طرف توجہ کرنی ہوگی جن کی مدد سے وزن خاطر خواہ کم کیا جا سکے۔ دراصل تعلیم کے میدان میں پوری تشخیصی تحریک (یعنی یہ معلوم کرنا کہ کس طالب علم میں کیا کمزوری ہے اور کیا پختگی ہے) کی بنیاد کلی و جزوی طریق تعلیم کے مرکز پر رکھی گئی ہے، نیز اس بات پر زور دیا گیا ہے کہ کمزوریاں دور کی جائیں اور پھر پورے عمل یا مسئلے پر قدرت حاصل کی جائے۔

جزوی طریقۂ تعلیم اور کلّی طریقۂ تعلیم کا موازنہ اِن طریقوں کے بارہا عملی تجربے کیے جا چکے ہیں۔ تاکہ یہ معلوم کیا جا سکے کہ اگر الگ الگ یا دونوں کو ملا کر اِن پر عمل کیا جائے تو کون سا طریقہ زیادہ موثر ثابت ہوگا۔ بعض اشخاص ایک طریقہ کے حق میں اور بعض دوسرے طریقہ کے حق میں ہیں۔ جزوی طریقۂ تعلیم کے مقابلہ میں کلی طریقۂ تعلیم کے حق میں غالباً زیادہ شہادت ملتی ہے۔ تاہم اس سے یہ نتیجہ نکالنا، لاحاصل ہے، کہ کلی طریقۂ تعلیم، چونکہ بہتر سمجھا جاتا ہے لہذا دوسرے طریقوں کو چھوڑ کر تعلیمی عمل میں فقط کلی طریقۂ تعلیم ہی کو جگہ دی جائے۔ کسی قطعی نتیجہ پر پہونچنے سے پہلے، مختلف صورتوں کے مابین امتیاز کرنے کی سخت ضرورت

ہے۔ اس سلسلہ میں، وسیع پیمانے پر عام اصول بنانے کی بجائے، ہمیں ہر طریقۂ تعلیم کی خوبیوں کو پہچاننا ہوگا اور کلی، جزوی، یا دونوں کے ملے جلے طریقہ کا جائزہ لینے کے لیے جو امور اہمیت رکھتے ہیں۔ اُن کی چھان بین کرنی ہوگی۔

کلی طریقۂ تعلیم کو دو طرح سے فوقیت حاصل ہے۔ اولاً یہ طریقہ طالب علم کو موادِ تعلیم کی زیادہ بڑی اکائیوں پر کام کرنے کا موقع دیتا ہے، یعنی اس طریقۂ تعلیم میں طالب کے کام کرنے کا دائرہ زیادہ وسیع ہوتا ہے۔ دوسرے اس کے ذریعہ مختلف اجزاء کا باہمی تعلق اور منطقی تسلسل سمجھ میں آجاتا ہے۔ یعنی طالب علم اچھی طرح سمجھ سکتا ہے کہ سبق کے ایک حصہ کا دوسرے حصہ سے کیا جوڑ ہے اور سبق میں ایک کے بعد ایک، جو خیالات یا واقعات پیش کیے جاتے ہیں اُن کو اُن کی موجودہ ترتیب میں بیان کرنا ضروری تھا۔ مثلاً ایک نظم ہے، اُس میں چند بند ہیں، اگر ہر بند کا الگ الگ مطالعہ کیا جائے تو نظم کا مرکزی خیال، پڑھنے والے کی نظر سے اوجھل رہے گا اور مختلف بندوں کا باہمی تعلق اور تسلسل بھی سمجھ میں نہ آئے گا۔ ایک بند پر عبور حاصل کرنے کے بعد، دوسرے بند کو شروع کرنے کی بجائے اُسے پیچھے کی طرف لوٹنا پڑے گا تاکہ یہ معلوم کر سکے کہ پہلے بند کا دوسرے بند سے کیا تعلق ہے اس طرح بندوں کی باہمی ربط کی ترتیب بگڑ جاتی ہے۔ نتیجہ ظاہر ہے۔ جب بچے اشعار پڑھتے ہیں تو اگلا بند پڑھنے میں انھیں دشواری پیش آتی ہے اور جو بند وہ پڑھ چکے ہیں دوبارہ اس کی طرف رجوع کرنا پڑتا ہے۔ لہٰذا بحیثیت مجموعی، سبق کی منطقی اور سلسلہ وار ترتیب زیادہ بہتر طریقہ پر اُس وقت قائم کی جا سکتی ہے، جب اس کے حصے بکھرے نہ کیے جائیں اور ایک وقت میں پورا سبق پڑھ لیا جائے یا اس کی ایک بڑی اکائی کا ایک ساتھ مطالعہ کیا جائے۔

سبق خواہ پورا کا پورا پڑھا جائے، خواہ ٹکڑے ٹکڑے کر کے یا دونوں کو ملا جلا کر، اُس کے پڑھنے کا طریقہ اس بات پر موقوف ہے کہ سبق کا مواد کتنا مشکل اور پڑھنے والے کی ذہانت کس درجہ کی ہے۔ یہ دونوں چیزیں ایک دوسرے پر منحصر ہوتی ہیں۔ کوئی مواد مشکل ہے یا آسان، اس کا انحصار، سیکھنے والے کی صلاحیت پر ہے۔ تیسرے گریڈ کے بچہ کے لیے جو مواد

مشکل ہے، وہ کالج کے طالب علم کے لیے آسان ہوتا ہے۔ دوسرے لفظوں میں مواد کا مشکل ہونا اور طالب علم کی صلاحیت، اضافی چیزیں ہیں۔

اگر مواد تعلیم مشکل ہو اور طالب علم کی صلاحیت ادنیٰ درجہ کی ہو تو کلی طریقۂ تعلیم کی قدر گر جاتی ہے اور جزوی طریقۂ تعلیم کی منزلت بڑھ جاتی ہے۔ ایسی صورت میں سبق کا ایک ایک حصہ، جُدا جُدا پڑھا کر ذہن نشین کرایا جائے۔ اگر مضمون آسان ہو، یا پڑھنے والے کی ذہانت اعلیٰ درجہ کی ہو، تو کلی طریقۂ تعلیم زیادہ مؤثر ثابت ہوگا۔ اعلیٰ درجہ کی ذہانت والا طالب علم زیادہ بڑی اکائیوں پر عبور حاصل کر سکتا ہے اس لیے کہ وہ ان کو سمجھ سکتا ہے۔

مزید براں، اگر مضمون، یا باب، یا اکائی کا انتخاب مشکل ہے اور ادنیٰ قابلیت کا طالب علم، پورے کے پورے سبق کو بیک وقت سمجھنے کی کوشش کرتا ہے، تو اس کی ہمت پست ہو جائے گی۔ عرصہ دراز تک وہ کوئی ظاہر ترقی نہیں کر سکے گا۔ اور اس کے چھکے چھوٹ جائیں گے۔ لیکن ایسی صورت میں اگر سبق کو حصوں میں تقسیم کر کے ہر حصہ کو الگ الگ پڑھے گا تو اُسے کامیابی حاصل ہوگی۔ یہ احساس کہ وہ ترقی کر رہا ہے۔ ہمت افزائی کا باعث ہوگا۔ مثال کے طور پر اگر ایسا طالب علم، حساب کے کسی ایک سوال کو حل کرے تو اگلے سوال کو حل کرنے کی اُمنگ اس کے دل میں پیدا ہوگی۔ اس کے برخلاف ایک ہی سوال اگر اتنا مشکل ہو جس کے حل کرنے میں اُسے اتنا وقت لگ جائے جتنا دس سوالوں کے حل کرنے میں لگتا ہے تو غالباً وہ اُسے ناتمام حالت میں چھوڑ دے گا اور چونکہ ناکامی کی وجہ سے اس میں مزید سوالات حل کرنے کا جذبہ پیدا نہ ہوگا اس لیے پہلے کے مقابلہ میں اس کی کارکردگی بھی کم ہوگی۔

کلی طریقۂ تعلیم کی قدر و قیمت پر اس لیے زیادہ زور دیا گیا ہے کہ اس میں طالب علم تسلسل خیال محسوس کرتا ہے اور مسئلۂ علمی کو مجموعی حیثیت میں دیکھتا ہے۔ اس کا مطلب یہ ہوا کہ پڑھا ہوا سبق جتنا بامعنی ہوگا، اسی نسبت سے کلی طریقۂ تعلیم کی قدر و قیمت ہوگی۔ مواد جتنا بامعنی ہوگا، کلی طریقۂ تعلیم کی افادیت اتنی ہی زیادہ ہوگی اور اس کے بامعنی ہونے میں جتنی کمی ہوگی، اسی قدر اس کی افادیت بھی کم ہوگی۔

کلی طریقۂ تعلیم کی سب سے بڑی قدر و منزلت اس بات میں مضمر ہے کہ تعلیمی کام کو بامعنی

سالمیت کی شکل دی جائے۔ کسی سبق کے خاص خاص اصولوں کو سمجھنا، وائلن کے پورے سُروں کی خصوصیات سے واقف ہونا، کسی کورس یا سبق کی بابت یہ جاننا کہ اُس میں کیا کیا چیزیں شامل ہیں، مجملاً یہ کہ پورے مسئلہ کی سمت کو سمجھ لینا، یہی باتیں سبق کے بامعنی ہونے کی دلیل ہیں، جو طالب علم کو اس قابل بناتی ہیں کہ وہ مواد پر اچھی طرح عبور حاصل کر سکے۔ سبق کے ہر حصہ کا الگ الگ مطالعہ کرکے یہ بات ممکن نہیں ــ حصہ حصہ کرکے پڑھنے میں رٹائی کا کام زیادہ ہوتا ہے، اس لیے کہ اس طریقہ میں یہ نہیں دیکھا جاتا کہ ایک خیال کا دوسرے خیال سے کیا تعلق ہے۔ اس کے علاوہ جو بھی سیکھا جا چکا ہے اس کا عام موضوع اور تصور آنکھوں سے اوجھل ہو جاتا ہے۔ لہٰذا اگر کلی طریقۂ تعلیم کو استاد اور شاگرد، دونوں کے لیے زیادہ سے زیادہ کارگر بنانا منظور ہو تو کل سبق کو بامعنی بنانا اور اُس کے حصوں کے باہمی تعلق کو سمجھنا ہوگا۔

پہلے کل سبق کو پھر اُس کے خاص حصوں کو پڑھنے کا طریقہ، بہت سی صورتوں میں استعمال کیا جا سکتا ہے، مثلاً موسیقی میں طالب علم کو چاہیے کہ پہلے چند منٹ تک پورے سبق کی دُھنیں بجائے، پھر مشکل حصوں کی مشق کرے اور پھر سالم سبق پر اس طرح ریاض کرے کہ مشکل حصوں کی مشق سے جو سدھار ہوا ہے، سالم سبق میں، اُس کی چول سے چول مل جائے۔ ٹائپ، جسمانی ورزش، حساب اور پڑھنا سکھانے والے استاد، نیز دوسرے مضامین کے اساتذہ بھی اس طریقہ کو استعمال کر سکتے ہیں۔ یعنی طالب علموں سے پہلے سالم سبق کا مطالعہ کرائیں پھر مشکل حصوں کو چُن کر اُن کی مشق کرائیں اور پھر پورے سبق کو دہرائیں تاکہ مشکل حصوں سے جو فائدہ ہوا ہے وہ پورے سبق کے ساتھ ہم آہنگ ہو جائے۔

معلم اور متعلم دونوں کو چاہیے کہ طریقہ تعلیم کی اِن باتوں اور اصولوں کو تمیز کے ساتھ برتیں، تاکہ زیادہ سے زیادہ علمی قابلیت حاصل کی جا سکے۔ طالب علم کے ذہن میں، مسئلہ کا جہاں تک ممکن ہو، ایک اجمالی خاکہ ہونا چاہیے اور اُسے مسئلہ کے منشا و مفہوم سے کماحقہ واقفیت ہونی چاہیے۔ جو سبق طالب علم کے زیر مطالعہ ہو اگر اُس کو ہم رشتہ سبق کے ساتھ ربط دے کر پڑھا جائے تو اُس کی افادیت بہت بڑھ جائے گی۔ پہلے پورے مواد کا مفہوم اجمالاً سمجھئے، پھر اس کے مشکل حصوں کو حل کیجیے اور پھر پورے مواد کا مطالعہ کرکے سبق کو ختم کیجیے

تب کہیں جا کر پورے مواد پر عبور حاصل ہو سکے گا۔ کسی ایک طریقہ کی برتری کا کوئی ایسا ثبوت موجود نہیں، جو ناقابلِ تردید ہو، تاہم جو اصول بیان کیے گئے ہیں، اگر انہیں سیکھنے کے عمل میں رہنما بنایا جائے تو مفید ثابت ہو سکتے ہیں۔

عاداتِ مطالعہ اور علمی فضیلت

مطالعہ کی عادت اور فضیلتِ علمی میں اگر علت و معلول کا رشتہ ہے، یعنی اگر فضیلت کا انحصار مطالعہ کی عادت پر ہے تو بہتر عادتوں والے طلبا کو اُن طلبا سے زیادہ نمبر ملنے چاہئیں جن کی مطالعہ کرنے کی عادتیں اتنی اچھی نہیں ہوتیں۔ دوسری چیزیں مثلاً ذہانت یا صلاحیت اگر اچھی اور بری عادتوں والے طلبا میں مساوی طور پر مشترک ہوں تو بلاشبہ مذکورہ بالا مقولہ صحیح ہوگا۔ اس سلسلہ میں ایک تحقیق کی گئی۔ ہائی اسکول کی نویں جماعت سے لے کر بارہویں جماعت تک کے طلبا اس میں شریک تھے۔ معلوم یہ کرنا تھا کہ مطالعہ کرنے کی عادتوں اور فضیلتِ علمی کے مابین کیا تعلق ہے۔ مطالعہ کے طریقوں کی ایک فہرست طلبا کو دے دی گئی اس فہرست میں ہر ایک طریقہ کے سامنے، چار چار خانے بنے ہوئے تھے۔ پہلے خانے میں لکھا ہوا تھا "کبھی نہیں" دوسرے میں "کبھی کبھی" تیسرے میں "عام طور پر" اور چوتھے میں "ہمیشہ" طلبا سے کہا گیا کہ وہ ہر طریقہ کے سامنے اس خانے میں نشان لگا دیں، جو اُن کی عادت کو ظاہر کرتا ہے۔ اس تحقیق سے پتہ چلا کہ اچھے نمبر عموماً ان ہی طلبا نے حاصل کیے جن کی عادتیں پسندیدہ تھیں۔ مطالعہ کی پسندیدہ عادتوں میں سے چند یہ ہیں؛ سبق میں جو نئے الفاظ آئیں انھیں غور سے پڑھنا اور ان کے معنی سمجھنا؛ پہلے پورے سبق پر ایک نظر ڈالنا اور پھر غور سے اُس کا مطالعہ کرنا؛ ہونٹ ہلائے بغیر خاموشی سے پڑھنا؛ روزانہ سبق یاد کرنا تاکہ امتحان کے وقت رٹنے کی ضرورت نہ پڑے؛ سبق پر جو نوٹ لیے ہوں، امتحان سے پہلے ان پر نظرِ ثانی کرنا ـــــ طلبا کو جو نمبر ملے اُن کا مندرجہ بالا عادتوں سے قریبی تعلق نکلا۔ جن طالب علموں نے اِن طریقوں کو "کبھی نہیں" یا صرف "کبھی کبھی" برتا تھا،

انھیں تقریباً لگاتار کم نمبر ملتے رہے اور اِن کے مقابلہ میں وہ طلبار جنھوں نے ”عام طور پر“ یا ”ہمیشہ“ اِن طریقوں کی پابندی کی تھی، برابر بہتر نمبر حاصل کرتے رہے۔ کوئی بڑا فرق تو نہ تھا لیکن یہ بات ظاہر ہوگئی کہ جن طلبار کی مطالعہ کی عادتیں پسندیدہ تھیں انھوں نے ہی اچھے نمبر حاصل کیے۔ لہٰذا ہم یہ نتیجہ نکال سکتے ہیں کہ مطالعہ کی بہتر عادتوں سے علمیت بڑھتی ہے اور یہ ہماری توقعات کے مطابق بھی ہے۔

مطالعہ کی مقدار اور علمی استعداد

کئی بار چھان بین کی جاچکی ہے، خاص کر کالج کی سطح پر کہ مطالعہ کی مقدار کا علمی استعداد پر کیا اثر پڑتا ہے۔ یہاں یہ بتادینا ضروری ہے کہ اس سلسلہ میں طلبار کی عام ذہنی صلاحیت بھی ایک خاص سبب ہے جس نے مطالعہ کی مقدار اور علمی استعداد کے مسئلہ کو پیچیدہ بنادیا ہے۔ مان لیجیے کہ غبی لڑکوں کے مقابلہ میں ذہین لڑکے، مطالعہ پر زیادہ وقت صرف کرتے ہیں۔ تو مطالعہ کی مدت اور استعدادِ علمی کا باہمی تعلق بہت اعلیٰ درجہ کا ہوگا یعنی جن طلبار نے مطالعہ پر زیادہ وقت صرف کیا (اور وہ نسبتاً زیادہ ذہین بھی ہیں) تو اُن کی استعداد ان لڑکوں سے کہیں زیادہ ہوگی، جنھوں نے مطالعہ کم کیا، (اور نسبتاً زیادہ غبی واقع ہوئے تھے)، برخلاف اس کے اگر زیادہ ذہین طلبار، غبی لڑکوں کے مقابلہ میں، مطالعہ پر کم وقت صرف کریں گے تو مطالعہ کی مدت اور استعدادِ علمی کا باہمی تناسب مقابلتاً گھٹ جائے گا۔

کالج کے طلبار میں ایک خاص رجحان پایا جاتا ہے۔ ذہین طلبا، کند ذہن طلبار کے مقابلہ میں مطالعہ پر کم وقت صرف کرتے ہیں۔ اس کے یہ معنی نہیں کہ ہر ذہین طالب علم ہر کند ذہن طالب علم کے مقابلہ میں کم پڑھتا ہے۔ کالج میں جس درجہ کی اوسط ذہانت چاہیے اگر کوئی طالب اُس سے گرا ہوا ہے، تو امید یہ کی جاتی ہے کہ زیادہ محنت کرکے وہ اس کمی کو پورا کرے گا۔ ذہین طالب علم کم وقت میں تسلی بخش کام کر سکتے ہیں اور غبی طالب علم زیادہ وقت میں قابلِ اطمینان کام سرانجام دے سکتے ہیں۔ وقت، صلاحیت اور استعداد کے بارے میں جو باتیں بیان کی گئی ہیں، اُن سے ظاہر ہوتا ہے کہ سبقوں پر جتنا

وقت صرف کیا جاتا ہے اور جس درجہ کی ذہنی صلاحیت ہوتی ہے اسی تناسب سے طلبار کی علمی فضیلت بھی ہوتی ہے۔ یعنی یہ دونوں چیزیں، فضیلت علمی کی کمی یا بیشی کا سبب بنتی ہیں۔

بہترین طریقۂ کار یہ ہے کہ مطالعہ پر طلبار، ایک ہفتہ میں بیس[20] سے لے کر تیس[30] گھنٹے تک وقت صرف کریں۔ بیس گھنٹے سے کم کام کرنا کافی نہیں۔ کیونکہ مطالعہ پر اتنا تھوڑا وقت دے کر ایسے عمدہ نتائج برآمد نہیں ہو سکتے، جن کی توقع کی جاتی ہے۔ اسی طرح اگر تیس[30] یا پینتیس[35] گھنٹوں سے زیادہ کام کیا جائے تو بھی گھاٹا ہی رہے گا۔ دماغی نااہلیت کو رات دن کی عرق ریزی سے پورا کیا جا سکتا۔ برخلاف اس کے اگر ایک ذہین طالب علم مطالعہ پر کم وقت صرف کرتا ہے تو وہ اپنے سبق سے کافی طور پر واقف نہیں ہو سکتا اور یہ بھی ممکن ہے کہ وہ اپنے کام کو اطمینان بخش طریق پر سرانجام دینے میں ناکام رہے۔ تسلی بخش نمبر حاصل کرنے میں اکثر طلبار کو ناکامی صرف اس وجہ سے ہوتی ہے کہ وہ کافی مطالعہ کرنے کے عادی نہیں ہوتے۔ جو طلبا اوسط یا اوسط سے زیادہ وقت مطالعہ پر صرف کرنے کے باوجود ناکام رہتے ہیں اُن کے بارے میں چھان بین کرنی چاہیے کہ کہیں ایسا تو نہیں کہ پڑھنے کی قابلیت میں اُن کی کوئی خاص کمزوری ہو یا اُن کی ذہنی صلاحیت کم درجہ کی ہو۔ صحت اور جذباتی مسائل یا مطالعہ کا ناموزوں نصاب بھی اُن کی مشکلات کا سبب ہو سکتا ہے اس صورت حال کا تجزیہ کیا جائے اور اِس تجزیہ کی بنیاد پر ناکام طلبار کی تعلیمی حالت کو سُدھارنے کے لیے، تجرباتی اقدامات کیے جا سکتے ہیں۔ امید ہے کہ ان تجربوں کے بعد کچھ طلبار کی حالت سُدھر جائے گی۔ تاہم بہت سے طلبار اس کے باوجود برابر ناکامیوں سے دوچار رہیں گے۔ مطالعہ کی عادتوں اور مطالعہ پر وقت صرف کرنے کی مدت پر اگر کنٹرول کیا جائے تو اس صورتِ حال سے نمٹنے میں مدد مل سکتی ہے۔ لیکن اب تک کی تحقیقات سے یہ سے یہ ثبوت نہیں ملا کہ اس طریقے سے کوئی غیر معمولی سُدھار ہوا ہے۔

بہترین نتائج کیونکر حاصل کیے جائیں

مختصر لفظوں میں یوں سمجھے کہ اگر طالب علم کے نزدیک مطالعہ کا کوئی مقصد ہے، یا

اُسے اُس میں دل چسپی ہے اور کامیابی حاصل کرنے کی اس میں صلاحیت بھی موجود ہے تو وہ زیادہ سے زیادہ ترقی کر سکے گا۔ تاہم یہ یقین کیا جاتا ہے کہ کچھ ایسے طریقے اور تکنیک ہیں، جنھیں اگر عملی جامہ پہنایا جائے تو کسی لڑکے کو بھی، بہتر طالب علم بنایا جا سکتا ہے۔ استاد اور شاگرد دونوں کے لیے اصل مسئلہ یہ ہے کہ مطالعہ کے بہترین طریقے معلوم کریں اور پڑھنے کے مقصد کا تعین کریں تاکہ طلبا میں مطالعہ کرنے کی عمدہ عادتیں پیدا ہوں۔ اس طرح مطالعہ کے بہترین طریقوں اور ضابطوں سے باخبر ہونا اور اُن کا سمجھنا، طلبا کی پڑھنے لکھنے کی عادتوں کو سدھارنے میں مددگار ثابت ہو سکتا ہے۔

مطالعہ کے طریقوں پر جو کام ہوا ہے اُس کا تجزیہ کرنے کے بعد اُن امور کو چُن لیا گیا ہے جو غالباً اس موضوع پر سب سے زیادہ اہمیت کے حامل ہیں۔ انھیں مندرجہ ذیل شقوں میں تقسیم کیا جا سکتا ہے۔

۱ ـــــ وقت، باقاعدگی اور گہرا مطالعہ:

(ا) فی ہفتہ کافی گھنٹے کام کرنا۔

(ب) کام کا گوشوارہ بنانا، جس میں وقت اور مطالعہ کی جگہ متعین ہو۔

(س) تنہائی میں مطالعہ کرنا۔

(د) توجہ ہٹانے والی چیزوں کو نظر انداز کرنا۔

(ر) ایسی فضا میں مطالعہ کرنا جو محنت کے لیے سازگار ہو۔

۲ ـــــ مطالعہ کے مخصوص طریقے:۔

(ا) پچھلے سبقوں پر نظرِ ثانی کرنا۔

(ب) تعلیم کے کام یا سبق کی صاف صاف صراحت کرنا۔

(ج) سبق کے پورے مواد پر ابتدائی نظر ڈالنا۔

(د) خاص خاص چیزوں پر نوٹ لینا۔

(ر) توضیحات اور مثالیں تیار کرنا۔

(ف) مطالعہ کے بعد سبق کو خاموشی سے پڑھنا اور نظرِ ثانی کرنا۔ اُس پر غور و فکر کرنا۔

بہت سے اسکولوں میں مطالعہ کا کمرہ یا زیرِ نگرانی مطالعہ کے لیے گھنٹے مقرر ہوتے ہیں۔ اِن اوقات میں اُستاد، بہترین طریقوں پر عمل کرانے میں، اپنے شاگردوں کی رہنمائی کر سکتا ہے۔ یہ صرف ضابطوں کی میکانکی پابندی کرنے کا معاملہ نہیں بلکہ اصل چیز یہ ہے کہ طلبا میں اچھے مطالعہ کے ضابطوں کے مطابق عادتیں پیدا کی جائیں۔

کم لیاقت طلبا پر، زیرِ نگرانی مطالعہ کا اثر

گزشتہ دس بیس سال سے، اسکولوں، کالجوں، اور یونیورسٹیوں کو، کمزور طلبا کی بڑھتی ہوئی تعداد کی طرف توجہ دینے کا مسئلہ درپیش ہے۔ اِن طلبا کو ناکامی سے بچانے کی خاطر، بہت سے طریقوں کو آزمایا گیا ہے۔ بہت سے چھان بین کرنے والے اِس نتیجہ پر پہونچے ہیں کہ ذہانت کی جانچ میں سب سے نیچے کے پچیس فی صد طلبا کی مدد کے واسطے جو کوششیں کی گئیں وہ زیادہ سود مند ثابت نہیں ہوئیں۔ اس کے باوجود کوششیں جاری ہیں کہ کم اہلیت کے طلبا کو تسلی بخش استعداد پیدا کرنے کے قابل بنایا جائے۔

سب سے نیچے درجہ کے بیس فی صد طلبا کی تعلیمی حالت سُدھارنے کے لیے جو کوششیں کی گئی ہیں، اُن میں ایک کوشش یہ تھی کہ اُن کے مطالعہ کی نگرانی کی جائے۔ نیز یہ معلوم کرنے کے لیے کہ کالج کے اُن نووارد طلبا کی تعلیمی حالت کس طرح سدھاری جا سکتی ہے جو ناکام رہتے ہیں۔ ایک عملی تجربہ کیا گیا۔ نووارد طلبا کے دو گروپ چھانٹے گئے۔ یعنی تجرباتی گروپ اور کنٹرول گروپ۔ تجرباتی گروپ میں وہ طلبا شامل کیے گئے جو اے، سی، ای (A.C.E.) نفسیاتی جانچ کے سب سے نچلے بیس فی صد گروپ میں شامل تھے۔ لیکن اس میں وہ طلبا شامل نہیں کیے گئے جن کا ہائی اسکول ریکارڈ معمولی یا بہتر تھا۔ کنٹرول گروپ میں جن لڑکوں کو شامل کیا گیا وہ نووارد طلبا کی دو سابق کلاسوں میں سے لیے گئے تھے۔ یہ بھی تجرباتی گروپ کے لڑکوں کی طرح سب سے نچلے بیس فی صد طلبا کے زمرہ سے تعلق رکھتے تھے۔ کنٹرول گروپ میں کلاس کے وہ طلبا بھی شامل کیے گئے، جو تجرباتی گروپ کی فہرست میں نہیں رکھے گئے تھے۔

تجرباتی گروپ کے طلبا، سہ پہر میں، تین بار فی ہفتہ، دو سے پانچ بجے تک، پورے سمسٹر ایک جگہ جمع ہوتے رہے۔ ہفتہ میں دو گھنٹے مطالعہ کے اصولوں پر گفتگو کی جاتی اور باقی وقت مطالعہ پر صرف کیا جاتا تھا۔ ہفتہ میں ایک بار استاد آتا اور طلبا کی مدد کرتا یا ان کے کورس کے بارے میں مشورہ دیتا تھا۔ لیکن تعلیمی مواد کو باقاعدہ پڑھانے یا مشق کرانے سے اُسے کوئی سروکار نہ تھا۔

اس تحقیق سے یہ بات ظاہر ہوئی کہ زیر نگرانی مطالعہ کے سمسٹر میں ۴۹ فی صد طلبا سی (C) درجہ یا اس سے اونچا درجہ حاصل کرسکے۔ اس کے بالمقابل، کنٹرول گروپ کے صرف ۲۳ فی صد طلبا ایسے تھے جنھیں اسی درجہ کی کامیابی حاصل ہوئی۔ چار سال کی مدت کے بعد پتہ چلا کہ تجرباتی گروپ اور کنٹرول گروپ کی استعداد میں کوئی نمایاں فرق نہ تھا۔ زیادہ تر تحقیقاتی نتائج ایسے تھے کہ ایک سہ ماہی یا سمسٹر میں کچھ نہ کچھ ترقی ضروری ہوئی۔ لیکن اس کے بعد کی سہ ماہیوں میں اور چار سال کی مدت ختم ہونے پر کوئی خاص ترقی نہیں ہوئی۔ اس سے یہ نتیجہ نکلتا ہے کہ اگر قابل قدر نتائج حاصل کرنا مقصود ہو، تو استاد، کمزور طلبا کے مطالعہ کی نگرانی کریں اور ان پر کنٹرول رکھیں۔ کچھ محققین مایوس نظر آتے ہیں۔ وہ محسوس کرتے ہیں کہ کمزور طالب علم کے پہلے سال کا کام اس ناقابل تردید حقیقت کی طرف اشارہ کرتا ہے کہ آئندہ سالوں میں وہ کوئی قابل ذکر ترقی نہیں کرسکے گا۔ اس لیے اس بارے میں کوئی مزید کارروائی کرنا بے کار ہے۔ بہت ہی کم مثالیں ایسی ملیں گی کہ کم اہلیت والے ناکام طلبا نے اپنی حیثیت میں کوئی تبدیلی کی ہو۔ مطالعہ کی نگرانی اور کنٹرول سے کسی حد تک طلبا پر، مفید مطلب اثرات ڈالے جاسکتے ہیں۔

پڑھنے کی قابلیت بڑھانا

طالب علم کی علمی قابلیت بڑھانے کا ایک مؤثر طریقہ یہ ہے کہ اُس کی پڑھنے کی قابلیت بڑھائی جائے۔ قریب قریب تمام دنیا تسلیم کرتی ہے کہ پڑھنے کی قوت، تحصیل علم کی کنجی ہے

مطبوعہ صفحات کو پڑھ کر ہی ہم بڑی حد تک علم حاصل کرتے ہیں۔ مطالعہ اور تحصیل علم کے مشغلہ میں، مختلف مضامین کی درسی اور حوالہ جاتی کتابیں پڑھنے کا بڑا حصہ ہے۔ استادوں کا کہنا ہے کہ علم الحساب الجبرا اور ریاضی کی دوسری شاخوں میں طلبا کو دشواریاں اس لیے پیش آتی ہیں کہ وہ مؤثر طور پر پڑھنا نہیں جانتے۔ لہٰذا یہ بات درست ہے کہ اگر پڑھنے کی قابلیت کی تربیت خاص طور پر کی جائے تو اس سے تحصیل علم کی قابلیت بھی بڑھ جائے گی۔

خاص طور پر کوشش کی گئی کہ جونیئر اور سینیر ہائی اسکول کے طلبا کی پڑھنے کی قابلیت بڑھائی جائے۔ یہ وہ طلبا تھے جن کی خواندگی کی جانچ سے ظاہر ہوا تھا کہ وہ پڑھنے میں اپنے درجہ کی سطح سے ایک سال یا ایک سال سے زیادہ پیچھے ہیں۔ اس کمی کے علاج کے لیے، جن طلبا کو چنا گیا اُن کی چھوٹی چھوٹی کلاسیں بنادی گئیں۔ ہر کلاس میں ترجیحاً پانچ پانچ، چھ چھ طلبا رکھے گئے۔ نو یا نو سے زائد طلبا پر مشتمل کلاسیں اگر بنائی جائیں تو طلبا پر انفرادی توجہ دینا دشوار ہو جائے گا جو کہ مؤثر اصلاحی کام کے لیے درکار ہے۔

جو طلبا اپنی جماعت کے معیار سے ایک سال سے زیادہ پیچھے ہوتے ہیں، اُن کی بعض مخصوص کمزوریاں ہوتی ہیں۔ وہ بہت سے لفظوں کے معانی نہیں جانتے۔ کسی پیراگراف کے مرکزی خیال کو اخذ نہیں کر سکتے۔ جملہ کا مطلب سمجھنے سے قاصر رہتے ہیں اور اُن کے پڑھنے کی رفتار سست ہوتی ہے۔ اصلاحی کام کے دوران، طلبا کی کچھ اور معذوریاں اور کمزوریاں بھی مشاہدہ میں آئیں۔ وہ رُک رُک کر کتاب پڑھتے تھے۔ جن لفظوں کے ہجّا میں مقابلتاً زیادہ فرق نہ ہوتا، اُن کے معنوں میں تمیز کرنا اُن کے لیے دشوار ہوتا تھا۔ اور اُن کے پاس الفاظ کا ذخیرہ بھی تھوڑا سا ہی تھا۔

اس کمی کا علاج، اس طرح شروع کیا گیا کہ پہلے طلبا کو یہ سمجھایا گیا کہ اُن کی اتنی چھوٹی کلاس کیوں بنائی گئی ہے۔ ایسا اس لیے کیا گیا کہ وہ تعاون کا رویّہ اپنائیں۔ اصلاحی کام کے لیے، سبق کا وہ مواد استعمال کیا گیا، جو ریڈروں، سائنس کی کتابوں اور دوسری کتابوں سے ماخوذ تھا اور جو اُن کی جماعت سے ایک یا دو نچلی کلاسوں کے لیے مقرر کیا گیا تھا۔ پیراگرافوں پہ مفصل سوالات کیے گئے، اور طلبا سے کہا گیا کہ وہ ان کے جواب دیں۔ ہر پیراگراف کے لیے

عنوان قائم کرائے گئے اور ان سے پوچھا گیا کہ کون سا عنوان کس پیراگراف کے ساتھ میل کھاتا ہے۔ پیراگراف پڑھوائے گئے اور اُن کے مضمون کو حافظہ کی مدد سے دہرانے کے لیے کہا گیا۔ الفاظ کا ذخیرہ بڑھانے کے لیے، مشق کی کاپیاں اور طرح طرح کے ذرائع کام میں لائے گئے۔ مثال کے طور پر، لفظوں کو جملوں میں استعمال کرایا گیا۔ متضاد الفاظ معلوم کرنے کی ہدایت کی گئی۔ سابقوں اور لاحقوں کے استعمال کی مشق کرائی گئی۔ معموں کو حل کرایا گیا۔ طلبا کو تربیت دی گئی کہ پڑھتے ہوئے ایک ہی وقت میں زیادہ سے زیادہ عبارت پر نظر دوڑائیں تاکہ وہ تیزی سے کتاب پڑھ سکیں۔ طلبا کی پڑھنے کی رفتار، تیز کرانے کی غرض سے، اس کا حساب رکھا جاتا تھا یعنی کس نے کتنے عرصہ میں پڑھنے کی رفتار کتنی تیز کی ہے۔ موزوں کتابیں تجویز کی گئیں اور طلبا پر زور دیا گیا کہ وہ زیادہ سے زیادہ کتابیں پڑھیں۔

یہ اصلاحی کام دو سال تک چلتا رہا۔ پھر اس کا اثر معلوم کرنے کی غرض سے طلبا کی جانچ کی گئی کہ اُن میں تفصیلات کا مطالعہ کرنے کی کتنی قابلیت پیدا ہو گئی ہے، ذخیرۂ الفاظ میں کیا اضافہ ہوا ہے۔ پیراگراف کے مرکزی خیال کو معلوم کرنے کی قابلیت کس درجہ بڑھی ہے اور جملوں کو سمجھنے کی استعداد اور پڑھنے کی رفتار میں کتنی ترقی ہوئی ہے۔ جن طلبا نے اصلاحی کام کیا تھا ان میں سے قریب قریب سبھی کی تعلیمی حالت بہتر ہو گئی۔ طلبا کی پڑھنے کی رفتار میں کم سے کم ترقی کا اوسط اٹھاسی فیصد تھا اور ان کے ذخیرۂ الفاظ میں اوسطاً زیادہ سے زیادہ چھیانوے (۹۶) فی صد اضافہ ہوا۔

بارھویں کلاس میں تفصیل کے ساتھ مطالعہ کرنے کی اہلیت اور نویں کلاس میں پڑھنے کی رفتار میں اوسط ترقی، فی گریڈ، ایک سال ۳ ماہ اور نویں گریڈ کی اہلیت رکھنے والوں میں ۵ سال ۳ ماہ تک ہوئی۔ ہر اوسط گریڈ، بارہ ماہ میں جو ترقی کرتا ہے وہ ۱۲ ماہ یا ایک سال کے برابر ہوتی ہے۔ اس حساب سے، دیکھا جائے، تو خاص ٹریننگ کے ذریعہ جو مزید ترقی ہوئی وہ زائد از ایک سال سے لے کر زائد از ۵ سال تک تھی۔ اس ترقی کا کچھ حصّہ اگرچہ محض عارضی ہوتا ہے، لیکن کئی مہینے گزرنے پر جو جانچ کی گئی، تو معلوم ہوا کہ بیشتر ترقی کلیتہً ختم نہیں ہوئی۔ خصوصی مشق کی مدت کے بعد جوں جوں وقت گزرتا ہے ترقی کا اثر گھٹتا جاتا ہے۔ دوسرے

لفظوں میں مشق ترک کر دینے سے سب کیے دھرے پر پانی پھر جاتا ہے۔ لہذا پڑھنے، حساب یا کسی اور مضمون کا اصلاحی پروگرام، چند ماہ کی ایک ہی مدت تک نہیں محدود ہونا چاہیے، بلکہ اُس کو معقول استقامت کے ساتھ طالب علم کی مدرسہ کی زندگی کے زیادہ سے زیادہ حصہ پر پھیلانا چاہیے۔ اس لیے کہ اصلاحی پروگرام کا اس طرح جاری رکھنا، پڑھنے اور دوسرے مضامین میں کارکردگی کا اعلیٰ معیار برقرار رکھنے کے لیے ضروری ہے۔ اصلاحی پروگرام جب ختم ہو جاتا ہے، تو طلبا نے جو صلاحتیں اس پروگرام کی وجہ سے حاصل ہیں وہ رفتہ رفتہ کم ہوتی چلی جاتی ہیں۔ گمانِ غالب ہے کہ اس نقصان کو روکا جا سکتا ہے اور فائدہ کو قائم رکھا جا سکتا ہے، بشرطیکہ مستقل طور پر، خواہ وقفہ وقفہ سے ہی کیوں نہ ہو، اصلاحی پروگرام کے منصوبہ پر عمل درآمد کیا جاتا ہے۔

اگر کسی طالب علم کو زیادہ تیزی سے پڑھنے اور ساتھ ساتھ بہتر طریق پر اس کا مفہوم سمجھنے کی مہارت ہو جائے تو اُس کی پڑھنے کی صلاحیت بہتر ہو گی۔ لہذا پڑھائی کی رفتار، اور مطلب سمجھنے کی قابلیت کو بڑھایا جائے۔ ایسا کرنے کا مطلب یہ ہے کہ مفہوم سمجھنے کی اولیت، اور پڑھنے کی رفتار کو ثانوی حیثیت حاصل ہونی چاہیے۔ پہلی ضرورت یہ ہے کہ طالب علم جو کچھ پڑھے اُسے اچھی طرح سمجھے اور ذہن نشین کرے۔ ساتھ ساتھ پڑھنے کی رفتار کو بھی بڑھاتا رہے لیکن ادراکِ مفہوم کو قربان کر کے ایسا نہیں کرنا چاہیے یعنی مطلب تو خاک سمجھ میں نہ آئے لیکن پڑھنے کی رفتار زیادہ تیز کر لی جائے تو ایسے پڑھنے سے کیا حاصل! پیراگراف ختم کرنے بعد کبھی کبھی رک کر سوچ لیا کرے کہ اُس نے کیا پڑھا ہے اور پیراگراف پر دوبارہ نظر ڈال کر یہ دیکھے کہ آیا پیراگراف کے تصورات اور خیالات اس کے ذہن میں آئے یا نہیں۔ اس طرح کی مشق سے وہ جان سکے گا کہ جو کچھ اُس نے پڑھا ہے اُس کا مطلب بخوبی سمجھ گیا یا نہیں۔

جو طلبا پہلے مطلب سمجھنے کے اصول پر کاربند ہوتے ہیں اُن کی پڑھائی کی رفتار بھی زیادہ تیز ہو جاتی ہے۔ اس کی وجہ یہ ہے کہ جب طالب علم آموختہ سمجھنے کی قوت بڑھاتا ہے تو اس کے ساتھ ساتھ اس کی پڑھنے کی رفتار بھی تیز ہوتی جاتی ہے۔ بنیادی طور پر پڑھائی کی رفتار، سمجھنے کی قوت پر منحصر ہے۔

مطالعہ اور امتحان کی نوعیت مطالعہ کے طریقے اور علمی مہارت کی تفتیش کرنے کی

غرض سے طلبار کا امتحان لیا گیا۔ امتحان سے پہلے انھیں بتا دیا گیا تھا کہ جانچ حسب ذیل قسم کی ہوگی۔

(۱) موضوعی امتحان (۲) "تکمیلی" جانچ (۳) "تعددی انتخاب" پر مبنی جانچ (۴) "صحیح غلط" مدّات پر مشتمل جانچ۔ اس سلسلہ میں جو موضوع امتحان کی تیاری کے لیے منتخب کیا گیا وہ علم نفسیات کی درسی کتاب کا ایک باب تھا جس میں قوت حافظہ سے بحث کی گئی ہے۔ اس مواد کی تیاری میں طلبار کو مدد دی گئی۔ متعلقہ موضوع کو لکچر کے ذریعہ واضح کیا گیا۔ مواد کو طلبا رسے دہرو لیا گیا اور استاد کی نگرانی میں مطالعہ کرایا گیا۔ طلبار کے چار گروپ بنائے گئے اور ایک ایک گروپ کو، مندرجہ بالا قسموں میں سے ایک ایک قسم کے امتحان کی تیاری کرائی گئی۔ لیکن سب طالب علموں کے امتحان میں چاروں طرز کی جانچ کے پرچے شامل تھے۔ ان میں سے دو، یعنی موضوعی امتحان اور "تکمیلی" جانچ کے سوالات کا جواب دینے کے لیے بازیافت سے کام لینا ضروری ہے۔ اور باقی دو یعنی "تعددی انتخاب" اور "صحیح۔ غلط" جانچ، میں صحیح جواب کی جانچ کرنی ہوتی ہے۔ جانچ کے نتائج کا تجزیہ کیا گیا تاکہ یہ معلوم کیا جاسکے کہ جانچ کے ان چاروں طریقوں میں سے کس طریقہ کے مطابق تیاری کرنے والے طلبار نے امتحان میں سب سے زیادہ کامیابی حاصل کی، نیز یہ کہ جانچ کی مختلف قسموں کے لحاظ سے تیاری کے طریقوں میں کیا فرق ہے۔

جانچ کی چاروں قسموں میں سے، موضوعی امتحان اور "تکمیلی" جانچ کے لیے تیاری کرنے والے طلبار کامیابی کے لحاظ سے بہترین ثابت ہوئے۔ یاد رہے کہ جانچ کی ان دونوں نوعیتوں کا انحصار حافظہ پر ہے۔ جن طلبا نے "صحیح۔ غلط" یا "تعددی انتخاب" جانچ کے لیے تیاری کی تھی انھوں نے ان جانچوں میں اتنے اچھے نمبر نہیں پائے جیسے کہ ان طلبار نے جنھوں نے موضوعی امتحان اور "تکمیلی" جانچ کے لیے تیاری کی تھی۔ اگرچہ ان کے مابین زیادہ فرق نہ تھا، تاہم اتنے فرق کی بھی امید نہیں کی جاتی تھی۔ کیونکہ امتحان کی تیاری کے لیے جو مواد دیا گیا تھا وہ صرف ایک باب پر مشتمل تھا اور نہ مخصوص طرز کی جانچ کے لیے ذہنی آمادگی کی وجہ سے اتنے فرق کی توقع کی جاسکتی تھی۔ یہ واقعہ کافی اہمیت رکھتا ہے کہ بازیافت طرز کے امتحان کے لیے جو مطالعہ کیا گیا تھا نتائج کا فرق اسی کے حق میں رہا اور یہ اس بات کو ظاہر کرتا ہے کہ امتحان کا طرز کس حد تک

مطالعہ کے طریقے پر حاوی ہوتا ہے۔ مطلب یہ ہے کہ جانچ کے طریقوں میں وہی طریقہ اچھا ہے جو مُوثر مطالعہ کی ترغیب دے۔

مطالعہ اور مشق پر وقت کی تقسیم

اسکول میں مطالعہ کا پروگرام اس طرح مرتب کیا جا سکتا ہے کہ پڑھنے کے گھنٹے یا تو لمبے ہوں، یا اوسط درجے کے یا مختصر۔ طالب علم یا تو پوری شام ایک ہی سبق کی تیاری میں صرف کردے یا مختلف اسباق پر وقت کو بانٹ لے۔ سوال کیا جا سکتا ہے کہ مُوثر تعلیم کے لیے تعلیمی گھنٹہ کتنا بڑا ہونا چاہیے۔ مثال کے طور پر اگر ایک بچہ پیانو کے سبق پر دو گھنٹے فی ہفتہ صرف کرتا ہے تو اس وقت کی کونسی تقسیم بہتر ہوگی؟ ہفتہ میں ایک بار ہی دو گھنٹے مشق کرلی جائے، یا ساٹھ ساٹھ منٹ کے دو گھنٹے یا تیس تیس منٹ کے چار یا پندرہ پندرہ منٹ کے آٹھ یا بیس بیس منٹ کے چھ گھنٹے فی ہفتہ مشق کے لیے مقرر کیے جائیں؟ اس کے علاوہ یہ جاننا بھی ضروری ہے کہ کتنے کتنے وقفہ سے مشق کی جائے۔

پڑھائی کا گھنٹہ زیادہ لمبا نہیں ہونا چاہیے ورنہ وقت کی طوالت کے ساتھ ساتھ دلچسپی کم ہوتی چلی جائے گی اور حصول استعداد کی مقدار گھٹ جائے گی۔ دوسری طرف اگر گھنٹے بہت ہی مختصر ہوں تو سبق کے افتتاح اور اختتام پر کافی وقت ضائع ہوگا۔ اس صورت میں ضائع شدہ وقت، کُل وقت کا ایک بڑا حصہ ہو سکتا ہے اور طالب علم ابھی اچھی طرح انہماک کے ساتھ، سبق شروع کرنے بھی نہ پائے گا کہ گھنٹہ ختم ہو چکے گا۔ نتیجہ یہ ہوگا کہ زیادہ کارگردگی کے ساتھ پڑھنے کا وقت آنے تک اُسے چھٹی مل جائے گی۔ اگر تعلیمی گھنٹہ کا وقت کچھ اور بڑھا دیا جائے تو وہ اُن لمحات میں اپنا کام جاری رکھ سکے گا، جب کہ وہ کارکردگی کی بہترین منزل پر پہنچ چکا ہوگا۔

پڑھنے کے گھنٹوں کی لمبائی، طالب علم کی عمر کے مطابق مقرر کی جانی چاہیے۔ اوپر بیان کیا جا چکا ہے کہ پیانو کی مشق کے مقررہ دو گھنٹوں کو کس طرح، مختلف مدت کے نظامُ الاوقات میں تقسیم کیا جا سکتا ہے۔ یہ بات سمجھ میں آتی ہے کہ علم موسیقی کے ایک بالغ ماہر کے لیے، جو یہ چاہتا ہے کہ فنِ موسیقی میں بلند مرتبہ حاصل ہو، لمبی مدت کے گھنٹے مفید ثابت

سکتے ہیں۔ کیونکہ زیادہ لمبے گھنٹوں میں وہ پورے سبق کی مشق کر سکتا ہے۔ برخلاف اس
ے اگر اُس کے لیے مختصر گھنٹے رکھے گئے تو اُسے موسیقی کی مشق چھوٹے چھوٹے ٹکڑوں میں
رنا ہوگی۔

بالغ طلبا کی طرح، چھوٹے بچے زیادہ عرصہ یکسوئی قائم نہیں رکھ سکتے۔ اس لیے لمبے لمبے
ھنٹوں کے مقابلے میں، دس، پندرہ منٹ کے چھوٹے چھوٹے گھنٹے اُن کے لیے مفید ثابت ہوں گے۔
رے انہماک کے ساتھ تھوڑے عرصہ تعلیمی کام انجام دینا اُن لمبے گھنٹوں کے کام سے کہیں زیادہ
چھا ہے، جن میں توجہ بٹتی رہے اور جو کام سے بے ذوقی پیدا کرنے کا باعث ہوں۔

سبق کے مواد اور موضوع کی نوعیت کے مطابق، تعلیمی گھنٹے کی مدت گھٹتی بڑھتی رہتی
ہے۔ جمع اور ضرب کے پہاڑوں کی مشق کے گھنٹے مختصر ہونے چاہئیں۔ تحقیق کرنے سے پتہ چلا
ہے کہ تقریباً دس دس منٹ کی مشقیں، اتنی ہی کارگر ثابت ہوئی ہیں، جتنی کہ اُس سے دگنی یا تگنی
مدت کی ہوتی ہیں۔ بچوں کی گہری دلچسپی برقرار رکھنے کے لیے، روزانہ تھوڑی تھوڑی دیر مشقیں
رائی جائیں۔ حساب میں جمع کے پہاڑے سکھانے، زبان میں الفاظ پڑھنا سکھانے اور دوسرے
مضامین کے ان حصوں کو پڑھانے میں یہ طریقہ کار بہت مؤثر ثابت ہوگا، جن میں مسلسل
مشق درکار ہوتی ہے۔

بعض مضامین میں، سوچ بچار، محتاط تجزیہ، اور قیاس سے کام لیا جاتا ہے،
ظاہر ہے کہ ایسے مضامین کے گھنٹے طویل ہونے چاہئیں۔ بعض مضامین مثلاً جغرافیہ و
تاریخ اِس نوعیت کے ہوتے ہیں کہ اگر انہیں، اُن کے اصول اور مفہوم و منشا سمجھنے کی غرض سے پڑھا
جائے تو مطالعہ اور اعادہ کے لیے زیادہ طویل گھنٹوں کی ضرورت ہوگی۔

لیکن جب اس قسم کے مضامین کو محدود مقاصد کے پیش نظر پڑھایا جائے اور محض
معلومات، اور بہت زیادہ سہل اور سادہ واقعات پر ہی زور دیا جائے تو مشقی گھنٹوں کی طرح
ان کے گھنٹے بھی، مختصر ہونے چاہئیں۔ ہمارے محاورہ میں ایسے گھنٹوں کو "مختصر اور زود اثر" گھنٹے کہتے
ہیں۔ جغرافیہ یا تاریخ کے گھنٹے میں اگر واقعات کے اسباب، حالات کا رُخ، پیش گوئیوں
اور قیاس آرائیوں پر بحث کرنی ہو تو بہتر ہوگا کہ اطمینان اور آہستگی سے کام کیا جائے اور اِن

گھنٹوں کا وقت بھی بڑھا دیا جائے۔ مثال کے طور پر، پہلی اور دوسری عالمی جنگ کے اقتصادی نتائج پر، جلد بازی سے، مختصر وقت میں بحث نہیں کی جا سکتی۔ واقعات کو ترتیب دینے، نتائج اخذ کرنے اور اس کے بعد اُن پر نقد و تبصرہ کرنے اور جائزہ لینے میں طلبا کو وقت لگے گا۔

اس کو سمجھنے کے لیے ایک اور مثال پر غور کیجیے۔ مان لیجیے کہ جغرافیہ کی کلاس کا موضوع بحث یہ ہے کہ آیا مرکوتاز کو بطور چراگاہ چھوڑ دینا بہتر ہوتا، یا وہاں کسانوں کا بسایا جانا، جنھوں نے گھاس کے میدان کو جتائی کر کے صاف کر دیا۔ اگر مسئلہ محض اس حد تک ہی ہوتا کہ اِن ریاستوں کے شہروں کے محلِّ وقوع کو یاد کر لیا جائے تو مختصر گھنٹے کافی ہوتے، موضوع کے لیے زیادہ لمبے گھنٹوں کی ضرورت ہے۔ ایسے مسئلہ کے لیے سنجیدہ اور پہلے سے سوچا سمجھا اور جچا تلا انداز فکر درکار ہے۔ یہ کوئی میکانکی چیز نہیں کہ چھوٹے چھوٹے گھنٹوں میں اس کی مشق کرائی جائے۔ یہ تنقید اور تجزیہ کا کام ہے جو مختصر گھنٹوں میں انجام نہیں پا سکتا۔

علمی استعداد کی نشو و نما، جلد بازی اور رواروی میں نہیں ہو سکتی۔ حالانکہ آج کل ہمارے تعلیمی کام کا یہی طرۂ امتیاز ہے۔ مختصر اور رواروی میں کام کرنے کے گھنٹے، رفتار، کارکردگی کی جانچ پڑتال اور محدود وقتی مشقیں، اپنی مخصوص قدر و قیمت رکھتی ہیں۔ بہت چیزوں کی مہارت اِن کے ذریعہ ہو جاتی ہے۔ لیکن اگر انھیں ایسے مسائل کے حل کرنے میں استعمال کیا جائے۔ جن میں، دور رس تجزیہ کرنے اور خیالات و واقعات کو ایک دوسرے سے جوڑنے کی ضرورت ہوتی ہے تو نتیجہ میں بے ربط واقعات کے سوا کچھ حاصل نہ ہوگا۔

تعلیمی گھنٹوں کی مناسب اور فیصلہ لمبائی کا تعین کرنے میں، طالب علم کی عمر اور سبق کی نوعیت کا خیال رکھنا لازمی ہے۔ بحیثیت مجموعی معقول اصول یہ ہے کہ مشق، مطالعہ اور پڑھائی کے لیے طویل گھنٹوں کی بجائے ایسے مختصر گھنٹے مقرر کیے جائیں جو ہر اعتبار سے مناسب ہوں۔ تعلیمی گھنٹہ کی سب سے زیادہ مناسب لمبائی وہ ہے جس میں طالب علم کی توجہ اور کارکردگی پورے گھنٹہ سبق میں قائم رہ سکے۔ اگر گھنٹہ ضرورت سے زیادہ لمبا ہوگا، تو چونکہ کام میں دلچسپی گھٹ جائے گی۔ اس لیے نتیجہ خراب نکلے گا۔ لمبے گھنٹہ کا ایک حصہ کسی دوسرے ایسے کام صرف کیا جا سکتا ہے جس میں طلبا کی دلچسپی برقرار رکھی جا سکے۔ اگر گھنٹہ ضرورت سے زیا

ہو تو ڈر ہے کہ سبق کو عین ایسے وقت ختم کرنا پڑے گا جب کہ سیکھنے کی رفتار عروج پر
ا چکی ہو۔

گوشوارہ ۱ سے ظاہر ہوتا ہے کہ پڑھائی کے گھنٹے نہ بہت زیادہ طویل اور نہ بہت ہی
ہونے چاہئیں اور ان کے بیچ میں نسبتاً لمبا وقفہ بھی ہونا چاہیے۔ گوشوارہ میں جو معلومات
ں ہیں اُن سے قطعی طور پر پتہ چلتا ہے کہ لمبے لمبے گھنٹے سب سے کم مؤثر ہوتے ہیں۔ اس کی
نائید یہ ہے کہ سبق میں طلباء کی دلچسپی کم ہو جاتی ہے اور اگر کہیں گھنٹہ بہت ہی زیادہ بڑا

گوشوارہ ۱ دہائی کے اعداد جوڑنے کی قابلیت پر
مشق کے گھنٹوں کی لمبائی اور ان کی تقسیم کا اثر *

[illegible]	[illegible]	تعداد مشق	مدتِ مشق	اعداد کے جوڑنے میں ترقی *	
				عدد	فی صد
	منٹ				
۱	۶۰	ایک بار	متواتر	۴/۱	۱۰/۹
۲	۲۰	ایک بار روزانہ	تین دن تک	۱۴/۷	۱۵/۹
[illegible]	۱۰	ایک بار روزانہ	۶ دن تک	۱۵/۳	۳۳/۱
[illegible]	۱۰	ہفتہ میں دو بار	۳ ہفتہ تک	۱۶/۶	۲۸/۶

* ترقی معلوم کرنے کا طریقہ یہ تھا کہ سوالات کی اُس تعداد میں سے جسے شروع کے دسؔ
منٹ میں حل کرنے کی کوشش کی گئی اُس تعداد کو گھٹا دیا گیا، جسے گھنٹہ کے آخری دسؔ
منٹ میں حل کرنے کی کوشش کی گئی۔

ہو تو طلبا رتھک کر سبق سے اکتا جاتے ہیں۔ گھنٹے بہت زیادہ مختصر ہو سکتے ہیں اور ان کا درمیانی وقفہ
بہت زیادہ طویل ہو سکتا ہے۔ لیکن درمیانی وقفہ اتنا ہونا چاہیئے کہ طلبا رکو ستانے کے لیے
کافی وقت مل جائے اور پھر پوری دل چسپی اور دلجمی کے ساتھ اپنے کام میں جٹ جائیں۔ اگر وقفے
بہت زیادہ لمبے لمبے کر دئے گئے تو طلبا ر اُس مہارت کو بھول جائیں گے جو وہ حاصل کر چکے ہیں
اور اس نقصان کی وجہ سے کام میں سرگرمی دکھانے کے لیے انھیں نئے سرے سے تیار ہونا
پڑے گا۔

اِس سے نتیجہ یہ نکلا کہ تعلیم کے گھنٹے اتنے طویل ہونے چاہئیں کہ طلبا رمیں زیادہ سے زیادہ
کارکردگی پیدا کی جا سکے۔ لیکن اتنے لمبے بھی نہیں ہونے چاہئیں کہ کام کرنے کی رفتار کم ہو جائے۔ مشق
کے گھنٹوں کے درمیان اتنا وقفہ دیا جائے کہ طلبا بخوبی ستا سکیں۔ لیکن وقفہ اتنا طویل نہ ہو کہ جو
کچھ کیا دھرا تھا، سب کا سب خاک میں مل جائے۔ اگر اس بارے میں کچھ شک ہو تو رجحان یہ ہونا
چاہیے کہ پڑھائی کے گھنٹے مختصر ہوں اور روزانہ مشق کرائی جائے۔ فی ہفتہ، تین دفعہ سے پانچ
دفعہ تک مشق کرانا غالباً سب سے زیادہ مناسب ہوگا۔ ہفتہ میں ایک بار مشق کرانا کافی نہ ہوگا۔
مشق کے گھنٹوں کی لمبائی اور درمیانی وقفوں کا تعین کرتے وقت سبق کے مضمون کی نوعیت
طالب علم کی عمر، طریقۂ تعلیم اور محرکات تعلیم ایسے امور میں جن کا لحاظ رکھنا ضروری ہے۔

دوسری عالمی جنگ کے دوران میں خفیہ لغت (کوڈ) اور دیگر امور پڑھانے کی غرض
سے کلاسیں کھولی گئی تھیں۔ ان میں فوجی سپاہی روزانہ ۸ گھنٹے صرف کرتے تھے۔ سوال
ہے کہ آیا اتنی بڑی تعداد کو روزانہ اتنی دیر مسلسل مشق کرانا اُتنا ہی مفید تھا جتنا کہ مشق کو مختلف
گھنٹوں میں تقسیم کر کے اُس پر عمل درآمد ہوتا۔ وقت کا معاملہ ضرور اہم تھا، لیکن سوال یہ تھا
کہ اگر سپاہیوں سے ۵ گھنٹے یومیہ کوڈ کے مطالعہ کرنے کا کام لیا جاتا اور ایک گھنٹہ کا وقفہ
دوسری چیز کے پڑھنے یا آرام کے لیے چھوڑ دیا جاتا تو کیا سپاہی تیس دن میں اس سے زیادہ
پورا نہیں کر سکتے تھے جتنا کہ روزانہ ۸ گھنٹے کی مسلسل پڑھائی سے انجام دے سکے۔ اس
علاوہ طرز کے نظام الاوقات بھی کامیاب ثابت ہو سکتے تھے۔ کثیر تعداد کی بہ یک وقت مشق
[illegible] جو تقسیم شدہ مشق کے بارے میں ہم جتنا جانتے ہیں اُس کی بنا پر کہہ سکتے ہیں

سپاہیوں کو مختصر گھنٹوں میں تقسیم شدہ مشق کرائی جاتی تو نتیجہ کے اعتبار سے بہترین ثابت ہوتی۔ کم از کم اس کی جانچ اور آزمائش ہی کر لی جاتی، اس لیے کہ بہر حال اہم ترین چیز یہ ہے کہ سب سے زیادہ کارگر طریقۂ تعلیم استعمال کیا جائے۔

تعلیم اور طالب علم کا بارِ گراں

بعض طلبار کو، خاص کر جونیر اور سینئر ہائی اسکول اور کالج کے طلبار کو اجازت مل جاتی ہے کہ اگر چاہیں تو عام نصاب کے علاوہ کسی ایک مضمون کا اور مطالعہ بھی کر سکتے ہیں۔ اس طرح یقیناً اُن کا تعلیمی بوجھ بڑھ جاتا ہے۔ مگر اجازت صرف ایسے طلبار ہی کو دی جاتی ہے جن کی ذہنی اہلیت اعلیٰ درجہ کی ہو یا ایسے طلبار کو جنھوں نے اعلیٰ نمبر حاصل کر کے فضیلتِ علمی کا ثبوت دیا ہو۔ اس میں استثنار شاذ و نادر ہی ہوتا ہے۔ پھر بھی مدرسین اور پرنسپل کے سامنے اکثر یہ سوال ہوتا ہے کہ قابل اور حوصلہ مند طالب علم کو اوسط وزن سے زیادہ بار اٹھانے کی اجازت دی جائے یا نہیں۔ مثلاً انھیں یہ سوچنا ہوتا ہے کہ چار مضمونوں کی جگہ اگر پانچ مضمون کر دیے جائیں تو کہیں زائد مضمونوں کا بوجھ کام کی عمدگی پر اثر انداز تو نہ ہوگا۔

زائد کام کی وجہ سے منتخب طلبار کے دل میں اُمنگ پیدا ہوتی ہے۔ زاید بار کا مقابلہ طالب علم کا حوصلہ بڑھاتا ہے۔ یہ جوش اور ہمت کارگزاری میں چار چاند لگاتی ہے۔ طلبار اکثر صرف اوسط درجہ کا کام کرتے ہیں۔ اُن کا نصابِ تعلیم اتنا بھرپور نہیں ہوتا کہ پوری طرح مصروف رہیں ہلکے پروگرام کی جگہ، پروگرام اگر زیادہ بھاری ہو تو معمولاً اُن کی قابلیت کم درجہ نہ ہوگی۔ بلکہ اس بات کا زیادہ امکان ہے کہ اُن کی قابلیت زیادہ بہتر ہو۔ اکثر دیکھا جاتا ہے کہ اگر بہت سے کام ایک مصروف آدمی کے سپرد کر دیے جائیں تو وہ جوش و خروش کا اظہار کرتا ہے۔ لیکن اگر تھوڑے سے کام دے دیے جائیں تو وہ انھیں اچھی طرح انجام نہیں دیتا۔ زیادہ کام قبول کرنے سے ذمہ داری کا احساس بڑھ جاتا ہے۔ ایسی حالت میں چنیدہ طلبار، بڑھے ہوئے پروگرام کو سرانجام دینے کی خاطر زیادہ انہماک سے جدوجہد کرتے ہیں۔

لیکن ایسا بھی ہوتا ہے کہ بھاری کام میں بعض طلبار اتنی کامیابی حاصل نہیں کر سکتے جتنی ہلکے کام سے انھیں حاصل ہوتی رہی ہے۔ اس قسم کے واقعات کا تجزیہ کرتے وقت

یہ مان لینا ہوگا، کہ تعلیمی پروگرام کا بار، خواہ اوسط درجہ کا ہی کیوں نہ ہو، بعض طلبا، اُسے بھی مستقل مزاجی سے نہیں اُٹھاتے اور ان کے پیر ڈگمگاتے رہتے ہیں۔ لہٰذا یہ فیصلہ کرنے میں دشواری ہوگی کہ آیا کام کی خرابی کی وجوہات محض کام کی زیادتی ہے یا اس کے کچھ اور بھی اسباب ہو سکتے ہیں۔ ایسا بھی ہوتا ہے کہ تعلیمی پروگرام میں کوئی تبدیلی نہیں کی جاتی اس کے باوجود بعض طلبا، تنزل کی طرف مائل ہوتے ہیں۔ مجموعی حیثیت سے زائد مضمون یا زائد کام پاکر، طلبا، عموماً بہتر کارگزاری کا مظاہرہ کرتے ہیں اگر طلبا، کی تعلیمی حالت میں نمایاں تنزل مشاہدہ میں آئے تو اس کا سبب معلوم کرنا چاہیے۔ عام اصول یہ ہونا چاہیے کہ طلبا، کو اتنا ہی کام دیا جائے جتنا وہ سرگرمی اور انتہائی دل چسپی کے ساتھ انجام دے سکے۔

طالب علم، ملازمت اور تعلیمی کارگزاری

کالج میں خاص کر اور ہائی اسکول میں بھی طلبا، خاصی تعداد میں جزوی ملازمت کرتے ہیں۔ بہت سے طلبا، کانوں، دفتروں اور ریستورانوں میں، دوسرے لوگوں کے گھروں پر، فارم پر یا کسی دوسری جگہ چند گھنٹے یومیہ کام کرتے ہیں۔ کھاتے پیتے اور رہائش کے اخراجات کی خاطر، اجرت پر کام کرنا اور ساتھ ہی ساتھ تعلیم حاصل کرنا بہت سے ہائی اسکول اور کالج کے طلبا، کا عام دستور ہے۔ بعض مدرسین کی رائے میں اسکول کے طلبا، کو ملازمت نہیں کرنی چاہیے اس لیے کہ اس سے تعلیم کے ضروری پروگرام میں رکاوٹ پڑتی ہے اور وہ درس و تدریس سے اپنی منشا کے مطابق فائدہ نہیں اُٹھا سکتے۔

لیکن بعض تحقیقات کے مطابق طالب علم، ملازم بھی رہ سکتا ہے اور اسکول میں کامیابی بھی حاصل کر سکتا ہے۔ ملازمت اسکول کے کاموں میں کوئی خلل نہیں ڈالتی۔ جن لڑکوں کے روزی کمانے کا وقت تین گھنٹہ یومیہ سے زیادہ نہیں ہوتا اُن کے حاصل کردہ نمبروں کا اوسط اعلیٰ ہوتا ہے اور جو لڑکے ملازمت نہیں کرتے ان کے نمبروں کا اوسط ادنیٰ درجہ کا ہوتا ہے۔ جو طلبا، چار یا چار سے زیادہ گھنٹے روزانہ ملازمت کرتے ہیں، اُن کا تعلیمی کام اتنا اچھا نہیں ہوتا جتنا اُن لڑکوں کا جو اتنے عرصہ ملازمت نہیں کرتے۔ طلبا، کے ان مختلف گروہوں میں کوئی زیادہ بڑا فرق تو نہیں، تاہم اس بات کی تصدیق ہو چکی ہے کہ اگر مناسب حد تک کوئی

ملازمت میں وقت صرف کرے تو یہ ملازمت طالب علم کے تعلیمی کام میں حارج نہ ہوگی۔

اگرچہ محدود ملازمت سے اسکول کے کام میں خلل واقع نہیں ہوتا اور اگر ہوتا بھی ہے تو معمولی سا، تاہم اتنے گھنٹے اسکول سے باہر رہ کر، طالب علم اسکول کی جملہ سرگرمیوں میں حصہ نہیں لے سکتا اور یہ چیز اس کے لیے کچھ نہ کچھ نقصان رساں ہو سکتی ہے۔ یہ تو یقینی طور پر معلوم نہیں کہ ملازمت کا ایسا اثر ہوتا ہے یا نہیں، لیکن اگر ہوتا ہے تو کافی قابل لحاظ ہوتا ہوگا۔ اس لیے کہ طالب علم کی ہمہ گیر نشو و نما کے لیے ضروری ہے کہ وہ درسی سرگرمیوں کے علاوہ اسکول کے غیر نصابی مشاغل میں بھی حصہ لے۔ لیکن ملازمت کی وجہ سے وہ اس سے محروم ہو جاتا ہے۔ لہٰذا ملازمت میں بہت زیادہ وقت نہیں گزارنا چاہیے۔ نیز ملازمت کے اوقات ایسے نہ ہوں کہ جن سے تعلیم کے بہترین کام میں خلل پڑے، یا جو طالب علم کو اسکول کے دوسرے مشاغل میں حصہ لینے سے باز رکھیں۔ لیکن اسکول کو بالکل خیر باد کہنے کے مقابلہ میں یہ بہتر ہے کہ طالب علم تعلیم کا تھوڑا سا نقصان برداشت کر کے، کمائی بھی کرے اور اسکول بھی جائے۔ جزوقتی ملازمت پر اگر دانش مندی کے ساتھ پابندی لگا دی جائے تو اسکول کے کام اور دوسری سرگرمیوں پر اُس کا مضر اثر نہ ہوگا بلکہ اس سے طلبا کو بہت سے قیمتی تجربات حاصل ہوں گے جن سے اس کی تعلیم، اور عقل کی پختگی میں اضافہ ہوگا۔

خلاصہ اور تبصرہ

جو تدریس تنگ دائرہ میں محدود ہوتی ہے اور جس میں سوجھ بوجھ کی کمی ہوتی ہے وہ رٹائی اور واقعات کی گردان کرنے پر زور دیتی ہے۔ مطالعہ اور اعادہ کے یہی طریقے طلبا استعمال کرتے ہیں۔ اگر پڑھانے کی بنیاد علمی مسائل، منصوبوں اور علمی سرگرمیوں پر ہو تو طلبا کا مطالعہ اور حصول علم، جامع ہوگا۔

طلبا کے لیے ضروری ہے کہ مطالعہ کا ایک منظم طریقہ اختیار کریں۔ اس طریقہ کا لازمی عنصر یہ ہے کہ طلبا، واقعی طور پر روزانہ کام کریں اور اُس پر کافی وقت صرف کریں۔ ایسا پروگرام جس میں وقت اور جگہ کا ٹھیک ٹھیک تعین کر دیا گیا ہو، بہت مفید ثابت ہوگا۔ اس کے علاوہ جب بھی ممکن ہو مطالعہ کے لیے مزید وقت نکالنا چاہیے اور طالب علم کو دھیان بنا دینا

فضا میں مطالعہ کر سکنا چاہیے۔

جب سبق تیار کیا جائے تو پہلے نفسِ مضمون پر سرسری نظر ڈالنی چاہیے، تاکہ اُس کا مجمل خاکہ ذہن میں اُتر آئے، پھر ہر پیراگراف کے خاص خاص خیالات کو سمجھنے کے لیے گہرا مطالعہ کیا جائے۔ اِس کے بعد سبق کے مشکل حصوں کو دوبارہ پڑھا جائے۔ اُن پر نوٹ لکھے جائیں اور آخر کا پورے سبق کا خاکہ تیار کر لیا جائے۔ طالب علم کو چاہیے کہ مطالعہ کرنے کے تھوڑی دیر بعد، سبق کو توجہ کے ساتھ دہرائے اور پُرانے اور نئے مواد کے درمیان ربط پیدا کرے۔ بہت اچھا ہو کہ موضوع سے متعلق کئی حوالوں کا مطالعہ کیا جائے۔ نامعلوم الفاظ، گوشواروں، نقشوں اور فارمولوں پر بھی پورا عبور حاصل کرنا چاہیے۔ طلبا کی مدد اس طرح بھی کی جاسکتی ہے کہ مدرس انھیں جو کام سپرد کرے وہ بصیرت افروز ہو، اور کسی موضوع کا مطالعہ کرنے سے قبل طلبا کی جانچ کر کے یہ دیکھ لیا جائے کہ موضوع سے متعلق اُن کا علم واقعی کتنا ہے۔

امتحان کی بہترین تیاری کا گُر یہ ہے کہ تیاری روزانہ کی جائے اور سبق کا باقاعدہ اعادہ کیا جائے۔ سبق کا رٹ لینا ایک سطحی تیاری ہوتی ہے اور اس کا نتیجہ یہ ہوتا ہے کہ کچھ عرصہ بعد طالب علم کی علمی تحصیل پارہ پارہ ہو کر، ناتمام رہ جاتی ہے۔

سبق کی مشق کرنے کا ایک بہت ہی پسندیدہ اور کارگر طریقہ یہ بھی ہے کہ دل ہی دل میں، واقعات، خیالات اور اصولوں کو دہرایا جائے۔ سبق کے مضمون پر غور و فکر اور بحث [illegible] کرنے سے، خیالات کی وضاحت ہوتی ہے اور اس کے سمجھنے اور یاد رکھنے میں مدد ملتی [illegible] جس طرح مرغی انڈے سہتی ہے اور پھر بچے پیدا ہوتے ہیں، اسی طرح خاموشی سے سبق [illegible] تصورات کی نشو ونما کرتا ہے، اور نئے تصورات کو جنم دیتا ہے۔

کلی یا جزوی طریقہ تعلیم کا مطلب یہ ہے کہ کسی سبق کی اکائی (مقررہ حد) ساری کی [illegible] پہلے شروع سے آخر تک ایک بار پڑھ لی جائے۔ یا ٹکڑے ٹکڑے کر کے اس کے ہر حصہ کو علیحدہ [illegible] جُدا پڑھا جائے۔ لیکن عموماً بہترین طریقہ یہ ہوتا ہے کہ کلی اور جزوی دونوں طریقوں کو مخلوط کر کے مطالعہ کیا جائے۔ کلی اور جزوی طریقہ دونوں میں اُن دشواریوں کا لحاظ رکھنا ضروری [illegible] ہے جو مواد کی نوعیت اور طالب علم کی دماغی پختگی کی وجہ سے پیدا ہو سکتی ہیں۔

تحصیل علم کے سلسلہ میں تعلیم کے طریقے جتنے اچھے ہوں گے، اُسی قدر بہتر نتائج برآمد ہوں گے۔ کالج کے اچھے طلباء، کمزور طالب علموں کے مقابلہ میں مطالعہ پر کسی قدر کم وقت صرف کرتے ہیں۔ لیکن اس کے باوجود انھیں نمبر زیادہ ملتے ہیں۔ اس کی وجہ یہ ہے کہ وہ زیادہ ذہین ہوتے ہیں اور سبق کا مطلب فوراً اور جلد ان کی سمجھ میں آجاتا ہے۔ لیکن ابتدائی مدرسہ اور ہائی اسکول کے طلباء کے معاملہ میں یہ بات صادق نہیں آتی۔ ان درسگاہوں میں اچھے لڑکے زیادہ وقت مطالعہ کرتے ہیں۔

جیسا کہ اوپر ذکر کیا گیا ہے، مطالعہ کے اچھے قاعدے یہ ہیں کہ تحصیل علم پر کافی وقت صرف کیا جائے اور موثر طریقے برتے جائیں۔ فی ہفتہ، بیس سے لے کر تیس گھنٹے تک کام کرنا مناسب ہے۔ [illegible] پر عمل درآمد کرنے کی سفارش کی جاتی ہے۔

اگر طلباء کے مطالعہ کی نگرانی کی جائے اور انھیں پڑھنے کا انداز سکھایا جائے تو تعلیمی [illegible] بہتر کیا جاسکتا ہے۔ لیکن یہ نہیں کہا جاسکتا کہ اس کے نتائج دیرپا ہوں گے مستقل [illegible] کے لیے ٹھوس پروگرام کی ضرورت ہوتی ہے۔ طالب علم کی پڑھائی کی قابلیت بڑھانے [illegible] ضروری ہے کہ تمام سبق کو اولیت دی جائے اور پڑھنے کی رفتار کی حیثیت ثانوی

[illegible] گھنٹے [illegible] اتنے لمبے ہونے چاہئیں کہ عدم دلچسپی اور تھکان کی وجہ سے [illegible] چھوٹے ہوں کہ سبق شروع ہوتے ہی اُسے ختم کرنا پڑے [illegible] ہو جائے۔

[illegible] اوسط سے زائد بوجھ اُٹھا کر بھی اتنی ہی اچھی [illegible] دکھاتے ہیں، جتنا اوسط وزن اٹھانے کی

[illegible]

[illegible] ت کرنے والے طلباء کی کارگزاری بھی بہتر ہوتی ہے بشرطیکہ مدت [illegible] گھنٹے [illegible] زیادہ نہ ہو۔

....

اپنی معلومات کو جانچیے

۱۔ "ایک سبق کے اعادہ کے بعد، جس قدر جلد ممکن ہو دوسرا متعلق سبق شروع کر دینا چاہیے۔ یہ ایک اچھا دستور ہے۔ اس جلدی کا مقصد یہ ہے کہ سابقہ سبق کے اثرات ذہن میں محفوظ رہیں۔ اگر دیر لگائی جائے گی تو یہ اثرات محو ہو جائیں گے۔ سبقوں کے درمیانی وقفہ میں یہ عمل کیا جائے" ...... اس بیان کی تشریح کیجیے۔

۲۔ "طالب علم کی جزوی ملازمت پسندیدہ چیز" اس پر اپنی رائے لکھیے۔

۳۔ "انفرادی سبق کی تیاری میں ٹھوس اور مکمل طریق پر مطالعہ کرنا ایسا بنیادی اصول ہے، جسے ہر طالب علم کو مدنظر رکھنا چاہیے"۔ ...... تبصرہ کیجیے۔

۴۔ "واقعات شاہد ہیں کہ کالج کے طلبار کو یہ بتانا کہ وہ کس طرح مطالعہ کریں کچھ زیادہ سود مند نہیں ہوتا ..... تبصرہ کیجیے۔

۵۔ "بعض طلبار کو ایک زائد مضمون لینا چاہیے" ..... اس بارے میں آپ کی کیا رائے ہے۔

۶۔ آئیڈیل حالات کی عدم موجودگی میں اگر طالب علم مطالعہ کرنے کا گُر سیکھ لے تو اس کے کیا فائدے ہیں؟

۷۔ ایک اچھی تفویض اور ماقبل جانچ میں، کیا چیز مشترک ہے؟

۸۔ "مطالعہ کے مختلف قاعدے ہیں۔ اِن میں بہت سے اچھے بھی ہیں۔ لیکن ایسا معلوم ہوتا ہے کہ کامیاب طالب علم بننے کے لیے کوئی مقصد پیش نظر ہونا چاہیے۔ اور کافی وقت مطالعہ پر صرف کیا جانا چاہیے۔ اس کے ساتھ اگر کافی ذہانت بھی موجود ہو تو بخوبی کامیابی حاصل کی جا سکتی ہے"۔ ...... تبصرہ کیجیے۔

۹۔ "امتحان کی نوعیت طلبار کے مطالعہ پر حاوی ہوتی ...... اس پر بحث کیجیے۔

۱۰۔ مطالعہ کے طریقہ کو مؤثر بنانے کے لیے، طالب علم کو کیا کرنا چاہیے اور کس چیز سے

بچنا چاہیے؟

۱۱۔ امتحان کی تیاری کرنے اور امتحان دینے کے بہترین طریقے کیا ہیں؟

۱۲۔ بہت سے والدین کو شکایت ہے کہ ان کے بچوں کو مطالعہ کرنے کا ڈھنگ نہیں سکھایا جاتا۔ ان شکایتوں پر آپ کا ردِ عمل کیا ہے؟

۱۳۔ کوئی بھی شخص آسانی سے کہہ سکتا ہے کہ کلی طریقۂ تعلیم، جزوی طریقۂ تعلیم سے بہتر ہے۔ لیکن دونوں میں کونسا طریقہ بہتر ہے اس کا جواب دینا اتنا آسان نہیں جتنا خیال کیا جاتا ہے۔ تفصیل کے ساتھ واضح کیجیے کہ ان طریقوں کے بہترین استعمال میں، کون سے مختلف امور کارفرما ہوتے ہیں؟

۱۴۔ کیا آپ کا خیال ہے کہ اگر ابتدائی مدرسے کے طلبا، کو مطالعہ کرنے کے طریقے سکھا دیے جائیں تو ان کی تعلیمی حالت میں مستقل سدھار ہو سکتا ہے؟

۱۵۔ اس کی شہادت ملتی ہے کہ ہر ہفتہ بہت سارے گھنٹے مطالعہ پر صرف کرنے سے کوئی فائدہ نہیں ...... تبصرہ کیجیے۔

۴- انسان کی جسمانی ترقی اور نشو ونما

تعلیمی، سماجی اور شخصی اعتبار سے اِس کا مطلب

اِس باب میں کیا کیا باتیں ملیں گی

"ترقی" اور "نشو ونما" کی اصطلاحیں، کن معنوں میں استعمال ہوئی ہیں، اِس کو سمجھیے۔

استقرار حمل سے لے کر بلوغ کی پختگی تک فرد کی ترقی کا مطالعہ توجہ کے ساتھ کیجیے، یعنی اس کے وزن اور قد میں کس قدر اضافہ ہوتا ہے۔ جسمانی ترقی کے کچھ مخصوص پہلو ہوتے ہیں۔ انھیں نوٹ کیجیے۔

صحت مند زندگی بسر کرنے کے لیے، عمر اور قد کے تناسب سے وزن کتنا ہونا چاہیے؟

درسی کام، اور تربیت جسمانی کے پروگرام میں مطابقت پیدا کرنے کے لیے جسمانی نشو ونما کا خیال کس حد تک کرنا چاہیے؟

جسمانی پختگی کا بچے کے قویٰ اور امکاناتِ ترقی پر کیا اثر پڑتا ہے؟

طفولیت سے بلوغ تک، سر، دھڑ، ٹانگوں اور ہاتھوں کے تناسب میں کیا تبدیلی ہوتی ہے؟

جسمانی ترقی کے پیش نظر، ورزش، غذا اور تکان کو کس طرح متوازن کیا جائے کہ بچہ زیادہ سے زیادہ صحت مندانہ ترقی حاصل کر سکے۔ جسمانی ورزشیں کن حالتوں میں صحت مند اور کن حالتوں میں مضرت رساں ثابت ہوتی ہیں؟

دماغ، جسم بحیثیت کل، اعضاء تناسل، اور عروقی نظام کی ترقی کے مدارج کا مطالعہ کیجیے اور اس کا رشتہ، شخصی، سماجی اور تعلیمی نشو ونما سے مربوط کیجیے۔

بدن کی بناوٹ اور اُس کے عمل میں کیا تعلق ہے ؟

"آغازِ شباب" اور "عنفوانِ شباب" کی اصطلاحوں کا کیا مطلب ہے اور ان میں سے ہر ایک کس عمر کو ظاہر کرتی ہے؟

جسمانی ساخت کا انسان کی شخصیت پر زبردست اثر پڑتا ہے۔ پڑھنے والے کو سمجھنا چاہیے کہ یہ اثر کس ڈھنگ سے اپنا عمل دکھاتا ہے اور وہ کیا طریقہ ہے جس کے ذریعہ جسمانی نشوونما کو بہتر سے بہتر بنایا جا سکتا ہے ؟

بچہ بڑا ہو کر کتنا لمبا ہوگا، اُس کا اندازہ کس طرح لگایا جائے ؟

ذہانت اور جسمانی قد و قامت کے درمیان اور انسان کی شخصی اور جسمانی خصوصیات کے مابین کیا تعلق ہے ؟

کیا جسمانی ہیئت کذائی اور خصوصیات کی بنا پر، شخصیت کا اندازہ کیا جا سکتا ہے ؟

کھیل کود اور جسمانی کام کرنے کی اہلیتیں، پختگی کے سن تک، عمر کے ساتھ ساتھ بڑھتی ہیں : اس بیان کی وضاحت کرنے کے قابل بنیئے۔

جسمانی نشوونما کے اعتبار سے لڑکوں اور لڑکیوں میں کیا فرق ہوتا ہے اِس فرق کا اثر ان کے چلن پر پڑتا ہے۔ ... اِس بیان کی تشریح کیجیے۔

کیا آپ کا خیال ہے، کہ عام طور پر، جسمانی، ورزش اور اُن تمام مشاغل میں جن میں مختلف قسم کے اوزاروں سے کام لینا ہوتا ہے۔ کوئی عام استعدادِ مرکز کارفرما ہوتی ہے ؟

دائیں اور بائیں ہاتھ سے کام کرنے کا معاملہ کس طرح حل کیا جائے ؟

تعارف | ایک دفعہ ہائی اسکول کے طلبا آپس میں بحث کر رہے تھے۔ اُن کی گفتگو یہ تھی :-

ولبر نے سوال کیا۔ استقرارِ حمل اور پیدائش سے پہلے ہم کہاں تھے اور کیا تھے ؟

"مجھے تو اُن بڑی بڑی تبدیلیوں میں دل چسپی ہے، جو ہماری عمر کے ساتھ ساتھ رونما ہوتی رہتی ہیں۔ مثلاً بچے جب زیادہ عمر کے ہوتے ہیں تو اُن کے دماغ میں کس قسم کا تغیر ہوتا ہے؟" کلارنس نے بحث میں حصہ لیتے ہوئے کہا۔

رَسے، نے خیال ظاہر کیا" ہو سکتا ہے کہ زندگی میں ہماری گوناگوں دلچسپیاں، جیسے کھیل کود کا شوق، ملازمتوں کی لگن، جنسِ مخالف سے رغبت اور جو کچھ ہم پڑھتے ہیں اُس سے دل چسپی، سب کے سب، ہمارے سِن و سال کے زیرِ اثر ہوتے ہیں۔"

وِلی نے اپنی خاص پریشانی کا اظہار کرتے ہوئے کہا:" میری بڑھوتری اتنی تیزی سے نہیں ہوئی، جتنی آپ لوگوں کی ہوئی ہے۔ میرے قد کو دیکھیے! کتنا چھوٹا ہے۔ جب ہم کھیلتے ہیں تو میری پستہ قدی، کھیل میں رکاوٹ ڈالتی ہے۔ لڑکیاں مجھے ایک ننھا مُنّا بچہ خیال کرتی ہیں اور وہ میرے ساتھ تفریح کے لیے جانا نہیں چاہتیں۔ بھئی! واقعی مجھے اس سے بڑی اُلجھن ہوتی ہے مجھے شک ہے کہ جسمانی ترقی کے کتنے سال باقی ہیں، اُن میں میرا قد تیزی سے بڑھ کر کم از کم اوسط درجہ کا ہو بھی جائے گا یا نہیں۔"

"وِلی! تم میری طرح تو لمبا نہیں ہونا چاہو گے کہ میری طرح لم ٹنگو بن جاؤ۔ دبلا پتلا بدن، لمبی لمبی پتلی پتلی ٹانگیں۔ کبھی کبھی مجھے خیال ہوتا ہے کہ اس سوسائٹی میں میری موجودگی بالکل بے محل ہے۔" سِڈ نے وِلی کی تسکین خاطر کے لیے کہا۔

وِلی نے سریلے لہجہ میں تعریفاً کہا" لیکن باسکٹ بال کھیلتے وقت تو آپ بے ہنگم پن محسوس نہیں کرتے۔"

"آٹھویں کلاس میں ایک طالب علم فریڈ نام کا ہے۔ بات چیت ہو رہی تھی کہ کھیل کی ٹریننگ دینے والے استاد نے ایک بڑی دل چسپ بات کہی۔ فرمایا فریڈ دو ایک سال میں، بڑا اور مضبوط ہو کر باسکٹ بال کا بہت اچھا کھلاڑی بن جائے گا۔"

بِل نے گفتگو میں حصہ لیتے ہوئے کہا" عمدہ جسمانی نشوونما اور اچھی وضع قطع، آدمی کی شخصیت کو چار چاند لگاتی ہے۔ شکیل آدمی کو اپنی ذات پر اعتماد ہوتا ہے اور وہ خود کو محفوظ محسوس کرتا ہے۔"

جسمانی ترقی اور نشو ونما کا مطالعہ کیوں ضروری ہے

پڑھنے والا دریافت کر سکتا ہے کہ جسمانی ترقی اور نشو ونما کے بارے میں مطالعہ کرنا کیوں ضروری ہے؟؟ تعلیمی نفسیات کی کتاب میں، پورا ایک باب اسس موضوع کے لیے کیوں وقف کیا جائے؟ علم نفسیات کا اولین مقصد یہ ہے کہ انسان کی خصوصیتوں اور اُس کے طرز عمل کا مطالعہ کیا جائے۔ تعلیمی نفسیات سے یہ مراد ہے کہ انسانی خصوصیات اور طرز عمل کو تعلیم اور تعلیمی مسائل پر چسپاں کر کے اُن کا مطالعہ کیا جائے۔ انسان کے طرز عمل کو سمجھنے کی خاطر، تعلیمی نفسیات کے طالب علم کے لیے یہ سمجھنا ضروری ہے کہ انسان کی جسمانی ترقی اور نشو ونما کیوں کر ہو سکتی ہے۔ ہمارے علم و عمل کا دار و مدار بنیادی طور پر ہماری جسمانی ساخت پر ہے۔ معلم کو محسوس کرنا چاہیے کہ وہ اس وقت تک تعلیم صحت، تربیت جسمانی، اور پڑھنے پڑھانے کے مسائل، شخصیت اور سماجی نشو ونما کی باریکیوں کو نہیں سمجھ سکتا جب تک کہ یہ نہ سمجھ لے کہ انسان کا جسم کن چیزوں سے بنا ہے۔ کس طرح وہ بڑھتا اور پختگی حاصل کرتا ہے۔ انسانی اعضا کے افعال کو سمجھنے کے لیے ضروری ہے کہ پہلے ہم یہ سمجھ لیں کہ خود انسان کی جسمانی ساخت کس نوعیت کی ہے۔ ساخت اور افعال کے مابین جو مختلف رشتے ہیں اُن پر ہم اس باب میں اور اس کے بعد کے ابواب میں بحث کریں گے۔

جسمانی ترقی اور نشو ونما کے معنی

تعلیم اور علم نفسیات کے مباحث میں ترقی اور نشو ونما کی اصطلاحیں اتنی بار ساتھ ساتھ استعمال کی جاتی ہیں اور اُن کی اتنی زبردست اہمیت ہے کہ اُن کے مطلب کی وضاحت کرنا ضروری ہو گیا ہے۔ عام طور پر ترقی، انسانی ڈیل ڈول کے بڑھنے اور زیادہ وزنی ہوتے چلے جانے کو کہتے ہیں، پٹھوں، دماغ، ڈھانچہ اور پورے بدن کی ترقی کا ہم ذکر کیا کرتے ہیں۔

یہاں ترقی کا مطلب اُس بڑھوتری سے ہے، جو جسم کے مختلف اعضا کی لمبائی، چوڑائی اور حجم میں ہوتی رہتی ہے۔ یہ تبدیلیاں جڑتی چلی جاتی ہیں اور اضافہ کا سبب بنتی ہیں۔ جو عضو بڑھتا ہے اُس کی جسامت اور وزن میں اضافہ ہوتا رہتا ہے۔ وزن اور جسامت کی ناپ تول کی اکائیاں انچ اور پاؤنڈ ہیں۔ دل بڑھتا ہے تو زیادہ بڑا ہو جاتا ہے۔ ہڈیوں کے بڑھنے کا مطلب یہ ہے

کہ اُن کی لمبائی، موٹائی اور وزن بڑھ گیا۔ اجمالاً قد، انچوں میں اور وزن پاؤنڈوں میں ناپا جاتا ہے۔ قد میں جتنے انچ کا اور وزن میں جتنے پاؤنڈ کا اضافہ ہوگا، اُسی قدر جسمانی ترقی سمجھی جائے گی۔

نشوونما کی اصطلاح اس بات کو ظاہر کرتی ہے کہ انسان کتنا آگے بڑھا۔ اُس کی قوتیں کس حد تک نمایاں ہوئیں۔ درجہ بدرجہ کیسی تبدیلیاں ہوئیں اور اُس کی پختگی میں کس قسم کا اضافہ ہوا۔ بدن کی بناوٹ اور شکل و صورت میں، کیفیتی تبدیلیوں کی وجہ سے پختگی بڑھتی ہے اور اعضاً بہتر طریق پر کام کرنے لگتے ہیں۔ نشوونما کا تعلق جسمانی ترقی سے ضرور ہے، لیکن جسم کی کسی کیفیت میں جو تبدیلی واقع ہوتی ہے۔ اُسے خاص طور پر "نشوونما" سے تعبیر کیا جاتا ہے۔ مثال کے طور پر ہڈیوں کو لیجیے۔ اُن کا سائز بڑھ جاتا ہے۔ یہ جسمانی ترقی ہے، لیکن ساتھ ساتھ ہڈیوں کی ہیئت ترکیبی اور شکل میں بھی تبدیلی ہوتی ہے۔ یہ تبدیلی "نشوونما" ہے اسی طرح کھوپڑی کا معاملہ ہے۔ کھوپڑی شیر خواری کے زمانہ سے ہی بڑھنے لگتی ہے۔ لیکن وہ "نرم جگہ" یعنی جھلی دار خلا (گڑھا) جو شیر خوار بچہ کے سر میں ہوتا ہے، بھر تا رہتا ہے اور اس طرح کھوپڑی کی نشوونما ہوتی ہے۔ پیدائش کے وقت بچہ کے دماغ میں بہت سے مستقل "خلیے" ہوتے ہیں۔ ان کی تعداد میں بعد ازاں اضافہ نہیں ہوتا لیکن ان کی جسامت دن بدن بڑھتی جاتی ہے اور ساتھ ساتھ ان میں کیمیاوی تبدیلی بھی ہوتی رہتی ہے "گودے" کے "خول" بنتے رہتے ہیں اور ان کی ہیئت ترکیبی زیادہ پیچیدہ ہوتی جاتی ہے۔ یہ ہے "خلایا" کی نشوونما۔

جسمانی ترقی عموماً جسم کی نشوونما میں مدد دیتی ہے۔ لیکن ہمیشہ ایسا نہیں ہوتا ایک بچہ یا بالغ آدمی، موٹا اور بھاری ہو سکتا ہے لیکن موٹا پا اور بھاری پن یہ ظاہر نہیں کرتا کہ شخص متعلقہ میں اعلیٰ درجہ کی پختگی بھی پیدا ہوگئی ہے۔ لہٰذا اِسے مشکل سے نشوونما کہا جا سکتا ہے۔ جب کسی آدمی کی جسمانی حالت زیادہ صحت مند ہو جاتی ہے تو اعصابی نظام کی فعالی بڑھتی ہے اور سماجی کاموں میں حصہ لینے کے لیے، جسمانی حالت زیادہ مؤثر اور سازگار ہوتی ہے، تب کہا جاتا ہے کہ اُس شخص کی نشوونما ہوئی ہے۔

بچہ بڑھ کر بالغ ہی نہیں ہوتا، اس کی نشو و نما بھی ہوتی ہے۔ اس کے علاوہ بدن کے مختلف حصوں کا تناسب اور تناسب بدلتا رہتا ہے۔ جوں جوں بچہ کی عمر بڑھتی ہے۔ اُس کا سر نسبتاً کم بڑھتا ہے اور جسم کا ایک بڑا حصہ، پٹھوں (عضلات) پر مشتمل ہوتا ہے۔ ان ظاہری تبدیلیوں کے علاوہ اندرونی تبدیلیاں بھی ہوتی رہتی ہیں۔ مثلاً جنسی غدود اور بعض دیگر غدود کا فعل، زیادہ تیز ہو جاتا ہے اور بعض کا مدھم پڑ جاتا ہے۔ جیسے صنوبری غدود، جو مٹر کے دانہ کے برابر سر کے پچھلے حصہ میں ہوتے ہیں۔ یا تیموسی غدود، جو گردن کی جڑ میں ہوتے ہیں اور بلوغ کے زمانہ میں ختم ہو جاتے ہیں یہ تبدیلیاں نشو و نما کا نتیجہ بھی ہیں اور سبب بھی۔

جسمانی بڑھوتری رک بھی جائے اور آدمی میں پختگی بھی پیدا ہو جائے تو بھی نشو و نما کا عمل جاری رہتا ہے۔ بیس سال کی عمر تک، جسمانی ترقی کی وجہ سے جو صلاحیتیں اس میں پیدا ہوتی ہیں، اُن کو پورے طور پر استعمال کر کے آدمی اپنی مزید نشو و نما کر سکتا ہے۔ مثلاً وہ بہت سی عادتیں اور مہارتیں حاصل کر سکتا ہے جن کی بدولت وہ مختلف قسم کے کھیلوں میں کامیابی کے ساتھ حصہ لے سکتا ہے اور اپنی تندرستی کو بہتر بنا سکتا ہے۔ ذہنی طور پر وہ اپنی نشو و نما اس طرح کر سکتا ہے کہ وہ اپنی طبیعت کو واقعیت پسند بنائے۔ یعنی معروضی طریقۂ فکر اپنائے، جس کے لیے اُسے واقعات پر بھروسہ کرنے کی عادت ڈالنی ہوگی۔ اور محنت و استقلال کے ساتھ، مطالعہ اور تحقیق کی قابلیت پیدا کرنی ہوگی۔ جذباتی اور سماجی نقطۂ نگاہ سے بھی آدمی کی نشو و نما ہو سکتی ہے، بشرطیکہ وہ زیادہ صحت مند زندگی بسر کرنا سیکھے، سماجی تعلقات کو بہتر بنانے کی کوشش کرے اور عموماً اُس درجہ کی جذباتی اور سماجی پختگی حاصل کرے۔ ترقی اور نشو و نما کا آپس میں بہت قریبی تعلق ہے۔ لیکن یہ واضح کر دینا مناسب ہے کہ ترقی کا اطلاق عموماً، بدن کے بڑھنے، بڑا ہونے اور مزید تبدیلیاں رونما ہونے پر ہوتا ہے۔ نشو و نما میں یہ سب چیزیں موجود ہوتی ہیں۔ تاہم اس کا تعلق اُن تدریجی تبدیلیوں سے ہے، جن کے نتیجے میں جسمانی خوبی، کردار یا جسمانی ترکیب میں ترقی رونما ہوتی ہے۔ نشو و نما کا نتیجہ یہ ہوتا ہے کہ آدمی کی صلاحیتیں زیادہ مکمل طور پر آشکار ہوتی ہیں اور اُن کی پختگی کا معیار بڑھتا ہے۔ جسمانی ترقی عموماً نشو و نما کا باعث ہوتی ہے۔ لیکن جیسا کہ اوپر کہا گیا ہے۔

ہمیشہ یہ بات صادق نہیں آتی۔

ترقی اور نشو ونما پیدائش سے پہلے اور بعد میں

دو جرثومی خلایا یعنی نر کی منی اور مادہ کے انڈے جب مل جاتے ہیں تو زندگی کی ابتدا ہوتی ہے۔ باپ کا جرثومی خلیہ ماں کے جرثومی خلیہ کو زرخیز بناتا ہے اور ایک نئی زندگی نمودار ہونا چاہتی ہے، ان دو ننھے سے خلئی ذروں کے ملاپ سے

گوشوارہ ۲ ماں کے رحم میں بچہ کے ہیولے اور تشکیل کا سائز *

عمر، ہفتوں میں		لمبائی، انچوں میں	وزن، پاؤنڈ میں
استقرار حمل کے وقت ...		۰٫۰۰۵	
۲	...	۰٫۰۵	
۴	...	۰٫۱۰	
۸	...	۱٫۰۰	
۱۲	...	۳٫۱۵	
۱۶	...	۸٫۰۰	
۲۰	...	۱۱٫۸۰	۱٫۰۰
۲۴	...	۱۳٫۲۰	۱٫۵۵
۲۸	...	۱۴٫۷۰	۲٫۶۵
۳۲	...	۱۶٫۵۰	۴٫۰۰
۳۶	...	۱۸٫۳۰	۵٫۵۰
۴۰	...	۲۰٫۰۰	۷٫۰۰

* اس گوشوارہ کی معلومات حسب ذیل کتاب اور دوسرے ذرائع سے ماخوذ ہیں:۔

Gesell's: The Embryology of Behaviour and other sources

ایک بالکل نیا اور نامعلوم انسان ماں کے پیٹ میں پرورش پانے لگتا ہے۔ استقرار حمل کے بعد جب زندگی شروع ہوتی ہے تو ابتدائی وزن میں تیزی سے اضافہ ہونے لگتا ہے۔ شروع شروع میں یہ اضافہ بہت معمولی ہوتا ہے۔ البتہ مدت حمل کے دوسرے نصف حصہ میں پیٹ کے بچہ کا وزن تیزی سے بڑھتا ہے۔

نو مہینے ماں کے پیٹ میں رہنے کے بعد بچہ، نسبتاً نشو و نما کے ایک کافی ترقی یافتہ مرحلہ تک پہونچ چکا ہوتا ہے۔ اور جب پیدا ہوتا ہے تو جسمانی اعتبار اُسے کم و بیش جملہ نعمتیں حاصل ہوتی ہیں۔ اس کے حواس خمسہ سے متعلق تمام اعضاء آنکھیں، کان، ناک، کھال اور منہ اپنے فرائض انجام دینے کے لیے تیار ہوتے ہیں بلکہ یوں کہیے کہ پیدائش سے تھوڑی دیر بعد ہی وہ اپنا اپنا کام انجام دینے لگتے ہیں۔ اعصابی نظام جو نوزائیدہ بچہ کے کل وزن کا ۱/۸ واں حصہ ہوتا ہے، کچھ محرکات منتقل کرتا رہتا ہے جو بچہ کے حواس تک پہونچتے رہتے ہیں۔ نوزائیدہ بچہ کے پاس وہ تمام اعضاء موجود ہوتے ہیں جن کی اُسے زندگی میں ضرورت ہوگی۔ انگوٹھے، پیر، ٹانگیں، اعضاءِ تولید، جسم کے اندرونی اعضا، انگلیاں، ہاتھ، بازو، اعصابی نظام، مختلف اعضاءِ حواس، دوران خون کا نظام، اور لعاب آور غدود۔ پیدائش کے وقت سے سن بلوغ تک کسی نئی چیز کا اضافہ نہیں ہوتا۔ صرف اتنا ہوتا ہے کہ اعضاء کی جسامت بڑھ جاتی ہے۔ اور جسمانی ترقی اور نشو و نما کے ساتھ ساتھ اُن کی پیدائشی شکل اور ہیئت ترکیبی میں تبدیلی آجاتی ہے۔ پیدائش سے پہلے ۹ مہینے کی زندگی میں جو نشو و نما ہوتی ہے وہ درحقیقت حیرت انگیز اور غیر معمولی ہے اس لیے کہ اس کی مدت، کسی شخص کی عمر کا تقریباً محض ایک فی صد ہوتی ہے۔

گوشوارہ ۲ میں ۸ ہفتہ تک اور اس کے بعد ۳۲ ہفتوں تک جنین کی نشو و نما دکھائی گئی ہے۔ اس گوشوارہ سے اندازہ ہوگا کہ پیدائش سے پہلے ابتدائی ایک چوتھائی مدت یعنی شروع کے دس ہفتے میں بچہ کی بڑھوتری بالکل معمولی ہے۔ لیکن بیسویں ہفتہ کی منزل پر جو رحمِ مادر میں بچہ کی کل زندگی کا نصف ہے، بچہ کی لمبائی رحم مادر کی پوری زندگی کی لمبائی کے مقابلہ میں آدھی سے کسی قدر زیادہ ہے لیکن اسی ہفتہ میں بچہ کا وزن پیدا ہونے کے وقت کے وزن کا ساتواں حصہ ہے۔ لمبائی اور وزن کا یہ تناسب پیدائش کے بعد کے تمام سالوں

میں طے گا۔ بچے کے قد اور وزن کو عمر کی کسی خاص منزل پر ناپئے اور معلوم کیجیے کہ اس قد اور وزن کا تناسب اُس قد اور وزن سے بالترتیب کیا ہے جو سن بلوغ پر آ سے حاصل ہوگا۔ آپ اِس نتیجہ پر پہونچیں گے کہ لمبائی کا باہمی تناسب وزن کے باہمی تناسب کے مقابلہ میں ہمیشہ زیادہ ہوتا ہے (دیکھیے گوشوارہ ۳)

بچے کے ہیولے اور ادھوری شکل کو قدرت بہت جلد انسانی شکل میں ڈھال دیتی ہے اور استقرار حمل سے ۲۰ ہفتے بعد اُس کی صورت اور خد و خال کم و بیش متعین ہو جاتے ہیں۔ دیکھا جائے تو ۸ ہفتے بعد ہی انسانی شکل کا عام خاکہ نظر آنے لگتا ہے یعنی بچہ کے ہاتھ پاؤں اچھی طرح نمایاں ہو جاتے ہیں۔ معمولاً بچہ ۲۸۰ دن یعنی ۴۰ ہفتے ماں کے پیٹ میں رہتا ہے۔ اس کے بعد اذیت اور خطرے سے دو چار ہوتے ہوئے وہ ایک ہول ناک دنیا میں قدم رکھتا ہے۔ جب وہ دنیا میں آتا ہے تو جسمانی ترقی اور نشو و نما کا سلسلہ جاری رکھنے کے ساز و سامان سے لیس ہوتا ہے اور اگر اُس کی اچھی طرح دیکھ بھال کی جائے تو بڑی تیزی سے بڑھنے لگتا ہے۔

دو جرثومی خلایا کے میل سے انسان کی ترقی اور نشو و نما کا سلسلہ شروع ہوتا ہے وہ انسانی تجربہ کا سب سے زیادہ دل فریب اور سنسنی خیز ڈراما ہے۔ ایک نامعلوم ابتدار، پھر رحم مادر میں ہیولی بن کر انسانی شکل اختیار کرنا، بعد ازاں بے شعور شیر خواری کی شروعات، بچپن کا زمانہ، آغاز شباب، وہ تمام تبدیلیاں جس کے بعد پختگی آتی ہے۔ بھرپور جوانی اور پھر آہستہ آہستہ آنے والے انحطاط کا دور، اس دور میں بہت سوں کا لڑھک جانا، اس کے بعد متعدد لوگوں کا بڑھاپے کی منزل تک پہنچنا اور بالآخر موت۔ یہ ہے وہ یقینی سفر جو استقرار حمل سے لے کر، زندگی کے خاتمہ تک انسان کو طے کرنا ہوتا ہے۔ زندگی اور زندگی کی گزران، انسان اور ماحول کی طرف اُس کا ردِ عمل، ایسی چیزیں ہیں جو اپنی ڈرامائی کیفیت اور تخیل کو مسحور کرنے کی صلاحیت کے اعتبار سے بجلی کی جادوگری یا ایٹم بم کے اسرار و رموز سے بھی ماورا ہیں۔

جسمانی ترقی اور جسمانی نشو و نما میں مرد اور عورت کا فرق

پیدائش کے وقت اوسطاً بچے کی اونچائی یا لمبائی تقریباً

بیس انچ اور وزن تقریباً سات، ساڑھے سات پاؤنڈ ہوتا ہے۔ لڑکے کسی قدر زیادہ لمبے اور وزنی ہوتے ہیں۔ عمر کے پہلے سال کے دوران میں قد اور وزن دونوں بڑی تیزی سے بڑھتے ہیں دوسرے سال بھی بڑھوتری کافی تیز ہوتی ہے لیکن اتنی نہیں جتنی کہ پہلے سال میں ہوتی ہے۔ پہلے چھ ماہ میں بچہ کا وزن دوگنا اور پہلے سال کے اختتام تک تین گنا ہو جاتا ہے۔ پہلے سال اونچائی میں ۵۰ فی صد اضافہ ہوتا ہے۔ تیسرے سال سے آغاز شباب تک بڑھوتری یکساں اور آہستہ آہستہ ہوتی ہے۔ لڑکیوں کے عنفوان شباب کی منزل اوسطاً ۱۱ سال کی عمر سے اور لڑکوں کی بارہ یا تیرہ سال کی عمر سے شروع ہوتی ہے۔ بالغ ہونے تک لڑکے، لڑکیوں کے مقابلہ میں زیادہ لمبے اور زیادہ بھاری ہوتے ہیں۔

بارہ سال کی عمر سے کچھ اوپر چودہ سال تک، لڑکیاں، لڑکوں سے قدرے زیادہ لمبی اور وزنی ہوتی ہیں۔ اس زمانہ میں، عضویاتی ترقی کے لحاظ سے وہ لڑکوں سے آگے ہوتی ہیں۔ ان میں لڑکوں سے زیادہ پختگی بھی آجاتی ہے۔ اس لیے کہ وہ مقابلتاً پہلے بالغ ہو چکی ہوتی ہیں اور تھوڑے عرصہ تک وہ لڑکوں کی بہ نسبت زیادہ لانبی ہوتی ہیں۔ یہ چیز اُن میں ذاتی وقار کا ایک گونہ احساس پیدا کر دیتی ہے۔

آپ نے دیکھا ہوگا کہ تیرہ، چودہ، اور پندرہ سال کی لڑکیاں، اپنے سے ایک دو سال بڑی عمر کے لڑکوں کی صحبت کو ترجیح دیتی ہیں۔ اس کی وجہ یہ ہے کہ ایسی لڑکی کو بڑے اور زیادہ طاقت ور لڑکے کے ساتھ رہنا اچھا بھی لگتا ہے اور اُسے اپنا تحفظ بھی مد نظر ہوتا ہے اپنے ہم عمر لڑکے کو جو قد میں اس سے چھوٹا ہوتا ہے وہ قابلِ اعتنا نہیں سمجھتی اور شاید یہ خیال کرتی ہے "یہ تو ابھی ننھا سا بچہ ہے"۔ بڑی عمر والے لڑکوں سے دل چسپی برابر قائم رہتی ہے۔ اس لیے کہ لڑکیاں عام طور پر اپنے سے زیادہ عمر کے لڑکوں سے شادی کرتی ہیں۔

گیارہ اور بارہ سال کی عمر سے لے کر چودہ اور پندرہ سال کی عمر کے دوران میں لڑکیاں لڑکوں کے کھیلوں میں شریک ہوتی ہیں۔ اس عمر میں لڑکیاں اپنی طاقت اور قد و قامت کا احساس کرنے لگتی ہیں اور بیس بال یا باسکٹ بال جیسے کھیلوں کو بہت جوش و خروش سے کھیلتی ہیں۔ مردانہ کھیلوں میں لڑکیوں کا یہ آخری شوق ہوتا ہے، اس لیے کہ وہ بہت جلد انفرادی کھیلوں

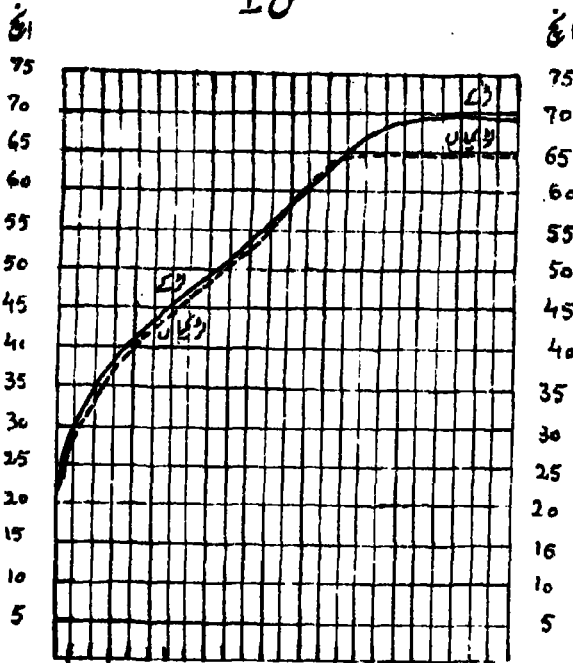
اور سماجی سرگرمیوں میں مسرت محسوس کرنے لگتی ہیں۔

چودہ پندرہ سال کی عمر میں، لڑکے لڑکیوں کے مقابلہ میں زیادہ تیزی سے قد وقامت میں بڑھنا شروع ہو جاتے ہیں۔ پختگی تک پہونچ کر نوجوان لڑکوں کا قد تقریباً ۵ فٹ ۹ انچ اور نوجوان لڑکیوں کا قد ۵ فٹ ۵ انچ ہوتا ہے۔ بیس سال کی عمر میں لڑکوں کا وزن تقریباً ۱۵۰ پاؤنڈ اور لڑکیوں کا تقریباً ۱۲۵ پاؤنڈ ہو جاتا ہے۔ اس طرح اس عمر میں لڑکیوں کے مقابلہ میں لڑکے اوسطاً چار انچ زیادہ لمبے اور ۲۵ پاؤنڈ زیادہ وزنی ہوتے ہیں۔

یہ خیال رہے کہ ہم اوسط بتا رہے ہیں ورنہ ضروری نہیں کہ دونوں صنفوں میں، ہر مرد اور ہر عورت کی لمبائی اور وزن اوسط کے مطابق ہو۔ ان میں بعض بہت پستہ قد اور بعض بہت طویل القامت، بعض بہت وزنی اور بعض نہایت ہلکے پھلکے ہوتے ہیں۔ دراز قد وقامت کی لڑکیاں اور عورتیں اوسط قد وقامت کے مردوں سے زیادہ لمبی ہوتی ہیں۔ مردوں کی لمبائی کا سلسلہ ۲ فٹ سے کم قامت بونوں یا ٹام تھمبس (Tom Thumbs) سے شروع ہو کر قابل نمائش دیو پیکروں تک پہونچتا ہے۔ جن کی زیادہ سے زیادہ لمبائی تقریباً ۹ فٹ ۲ انچ تک ہوتی ہے۔ وزن کا سلسلہ چھوٹے سے "انسانی ڈھانچہ" یا ننھے منے یا لشتے سے شروع ہوتا ہے اور سرکس کے موٹے تازے مرد یا عورت پر ختم ہوتا ہے۔ اب تک مرد کا زیادہ سے زیادہ وزن ایک ہزار پاؤنڈ اور عورت کا زیادہ سے زیادہ وزن آٹھ سو پاؤنڈ کی حد تک پہونچ چکا ہے۔ کتنی دلچسپ بات ہے کہ اب تک کی معلومات کے مطابق سب سے بھاری عورت کا وزن فی انچ، سب سے بھاری مرد کے وزن فی انچ کے مقابلہ میں زیادہ ہے۔

اس کے باوجود کہ قد کے فرق اور وزن کے فرق کا سلسلہ بہت وسیع ہے، تاہم مرد ہو یا عورت، عمر کے مطابق زیادہ تعداد میں بچوں اور بڑوں کی اونچائی کا فرق اوسط اونچائی کے مقابلہ میں چار یا پانچ انچ اور وزن کا فرق پندرہ یا بیس پاؤنڈ سے زیادہ نہیں ہوتا۔ اکثر لوگوں کا قد اور وزن اوسط کے مطابق یا قریب قریب اس کے برابر ہوتا ہے اور اوسط وزن یا اوسط قد سے، جتنا فرق ہو جاتا ہے، اسی قدر اس طرح کے وزن اور قد والے اشخاص کی تعداد گھٹتی جاتی ہے یعنی اوسط سے زیادہ لمبے اور وزنی آدمی تعداد میں کم ہوتے

ہیں اور ان سے بھی زیادہ لمبے اور وزنی آدمی اور بھی کم ہوتے ہیں اور یہی صورت کم اونچائی اور کم وزن والوں کی ہے۔ ان کی تعداد بھی باعتبار وزن اور قد، اوسط سے تجاوز کے مطابق گھٹتی جاتی ہے۔

شکل ۱

عمر	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
لڑکے	21	30	34	38	41	43	45	47	49	51	53½	56	58	60	63	65	67	68	68½	69	69	69	69	69	69	انچ
لڑکیاں	20	29	33	37	40	42	44	46	48	50	52½	55	56	60½	63	64	64	64½	64½	65	65	65	65	65	65	انچ

شکل ۱۔ لڑکوں اور لڑکیوں کا قد پیدائش سے پختگی کی منزل تک

(From Sorenson and Malm, Psychology for Living, McGraw-Hill Book Company, Inc., New York. 1948.)

شکل ۳

عمر	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
لڑکے (پاؤنڈ)	7½	22	27	32	36	40	45	50	55	61	68	75	82
لڑکیاں (پاؤنڈ)	7	20	25	30	34	38	43	48	54	60	67	74	82

عمر	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
لڑکے (پاؤنڈ)	92	102	116	128	132	145	150	152	153	153	154	154
لڑکیاں (پاؤنڈ)	94	105	113	118	122	125	126	127	128	128	129	129

شکل ۳ ۔ لڑکوں اور لڑکیوں کا وزن، پیدائش سے پختگی کی منزل تک

(From Sorenson and Malm, Psychology for Living, McGraw-Hil Book Company, Inc., New York, 1948.)

گوشوارہ ۳ کے دیکھنے سے معلوم ہوگا کہ مختلف عمر کے لڑکے اور لڑکیوں کا قد اور وزن بالغ عمر کے اوسط کا کتنا فی صد ہوتا ہے۔ بالغوں کی اونچائی تک پہونچتے پہونچتے بچوں کی اونچائی کا تناسب ان کے وزن کے مقابلہ میں سب سے زیادہ ہوتا ہے۔ عنفوان شباب کا زمانہ جب آتا ہے اور اونچائی، بالغوں کی اونچائی کا ۹۰ فی صد ہوتی ہے اور وزن بالغوں کے وزن کا صرف دو تہائی ہوتا ہے۔ ۱۳ سال سے ۱۹ سال کی عمر تک نوجوانوں کا وزن زیادہ بڑھتا ہے۔ دراصل وزن میں اضافہ، زیادہ تر، پٹھوں کی بڑھوتری کی وجہ سے ہوتا ہے۔ اس لیے یہ ہی وہ زمانہ ہے جب نوجوان کی جسمانی مضبوطی اور طاقت سب سے زیادہ بڑھتی ہے۔

ناٹکوں، افسانوں اور نفسیات کی کتابوں میں تیرہ[13] اور انیس[19] برس کی درمیانی عمر والے، چھریرے اور دُبلے پتلے لمبے قد کے نوجوانوں کا ذکر، ڈرامائی انداز میں کیا گیا ہے۔ لیکن واقعہ یہ ہے کہ لڑکا یا لڑکی، بچپن میں نسبتاً اس قدر روزنی نہیں ہوتے جتنا کہ عنفوان شباب میں۔ نوجوانی کے شروع میں ایک مختصر مدت ایسی ہوتی ہے کہ جس دوران میں اُس کا قد بڑی تیزی سے بڑھتا ہے۔ لیکن اس کے ساتھ ساتھ اس کا وزن بھی تیزی سے بڑھنے لگتا ہے اور وزن کی یہ تیز ترقی، قد کی ترقی کے مقابلہ میں زیادہ عرصہ جاری رہتی ہے اور بالآخر اٹھارہ انیس سال کی عمر میں نوجوان کی نشو و نما، جتنی اچھی ہو جاتی ہے اُتنی کسی دور میں بھی نہیں ہوتی۔

ان دنوں نوخیز لڑکوں اور لڑکیوں کے دبلے پن پر جو زور دیا جاتا ہے وہ حقیقت میں درست نہیں۔ اس دور میں نوجوان لڑکیاں اور لڑکے دبلے اور لمبے بھی ہوتے ہیں اور موٹے تازے اور پستہ قد بھی۔ گول مٹول بھی اور چھریرے بدن والے بھی۔ آٹھ سالہ عمر کے بچے بھی سوکھے اور لمبے ہوتے ہیں اور چالیس[40] سال کے ادھیڑ بھی۔ البتہ جس بات کو اہمیت دینی چاہیے وہ یہ ہے کہ عنفوان شباب کے زمانہ میں ۱۳ اور ۱۹ سال کی درمیانی عمر کے نوجوان کے وزن میں جو اضافہ ہوتا ہے وہ اسی دوران میں ہونے والے قد کے اضافہ کا تقریباً تین گناہ ہوتا ہے۔ اس کے مطابق وہ جسمانی طاقت اور اہلیت میں بھی ترقی کرتا

گوشوارہ ۳

بالغوں کا قد اور وزن (عمر ۲۰ سال) اور اس کی نسبت سے لڑکوں اور لڑکیوں کے قد اور وزن کا حساب فی صد

عمر	لڑکے کا قد		لڑکی کا قد		لڑکے کا وزن		لڑکی کا وزن	
	اِنچ	فی صد	اِنچ	فی صد	پونڈ	فی صد	پونڈ	فی صد
پیدائش	۲۱	۳۰/۴	۲۰	۳۰/۸	۷/۵	۴/۹	۷	۵/۶
۱	۳۰	۴۳/۵	۲۹	۴۴/۶	۲۳	۱۳/۵	۲۰	۱۵/۸
۲	۳۴	۴۹/۳	۳۳	۵۰/۸	۲۷	۱۷/۷	۲۵	۱۹/۸
۳	۳۸	۵۵/۰	۳۷	۵۷	۳۲	۲۱/۱	۳۰	۲۳/۸
۴	۴۱	۵۹/۴	۴۰	۶۱/۵	۳۶	۲۳/۶	۳۴	۲۷/۰
۵	۴۳	۶۲/۳	۴۲	۶۴/۶	۴۰	۲۶/۳	۳۸	۳۰/۲
۶	۴۵	۶۵/۲	۴۴	۶۸	۴۵	۲۹/۶	۴۳	۳۴/۱
۷	۴۷	۶۸/۳	۴۶	۷۰/۸	۵۰	۳۲/۹	۴۸	۳۸/۰
۸	۴۹	۷۱/۰	۴۸	۷۳/۸	۵۶	۳۶/۲	۵۴	۴۲/۹
۹	۵۱	۷۳/۹	۵۰	۷۶/۹	۶۱	۴۰/۱	۶۰	۴۷/۶
۱۰	۵۳/۳	۷۷/۲	۵۲/۳	۸۰/۵	۶۸	۴۴/۷	۶۷	۵۳/۲
۱۱	۵۶	۸۱/۲	۵۵	۸۴/۶	۷۵	۴۹/۳	۷۴	۵۸/۷
۱۲	۵۸	۸۴/۱	۵۸	۸۹/۲	۸۲	۵۴/۰	۸۲	۶۵/۰
۱۳	۶۰	۸۷/۰	۶۰/۵	۹۳/۱	۹۲	۶۰/۵	۹۴	۷۴/۶
۱۴	۶۳	۹۱/۳	۶۳	۹۷/۰	۱۰۴	۶۷/۱	۱۰۵	۸۳/۳
۱۵	۶۵	۹۴/۳	۶۳/۷	۹۸/۰	۱۱۶	۷۶/۳	۱۱۳	۸۹/۰
۱۶	۶۷	۹۷/۱	۶۴	۹۸/۴	۱۲۸	۸۴/۳	۱۱۸	۹۳/۶
۱۷	۶۸	۹۸/۵	۶۴/۵	۹۹/۲	۱۳۸	۹۰/۸	۱۲۲	۹۶/۸
۱۸	۶۸	۹۹/۰	۶۴/۸	۹۹/۷	۱۴۵	۹۵/۴	۱۲۴	۹۸/۴
۱۹	۶۸	۹۹/۰	۶۴/۹	۹۹/۸	۱۵۰	۹۸/۷	۱۲۵	۹۹/۲
۲۰	۶۹	۱۰۰/۰	۶۵/۰	۱۰۰/۰	۱۵۲	۱۰۰/۰	۱۲۶	۱۰۰/۰

ہے۔ لڑکیوں کے مقابلہ میں یہ بات لڑکوں میں زیادہ نمایاں ہوتی ہے۔
یہ امر قابل غور ہے کہ عمر کے ہر زمانہ میں، لڑکیاں اپنے اوسط قد اور اوسط وزن سے زیادہ قریب ہوتی ہیں، بہ نسبت لڑکوں کے۔ اور شاید یہ بات اس عام حقیقت کے عین مطابق بھی ہے کہ لڑکوں کے مقابلہ میں لڑکیاں، جسمانی پختگی کے معاملہ میں آگے ہوتی ہیں۔ عنفوان شباب کے ابتدائی دور میں یہ چیز خاص کر صادق آتی ہے۔ یہ ہی وہ زمانہ ہوتا ہے۔ جب گوشوارہ ۳ کے مطابق لڑکے اور لڑکیوں کے درمیان، بالغ عمر کے قد اور وزن کا فی صد فرق بہت زیادہ بڑھ جاتا ہے۔ یہ بات قد کے نسبتی فرق کے مقابلہ میں، وزن کے نسبتی فرق پر زیادہ چسپاں ہوتی ہے۔

جسمانی ترقی، نشو و نما اور بڑھتی ہوئی قوت پختگی کا عمل

ہم اکثر یہ سنتے آئے ہیں: "ابھی وہ اتنا بڑا نہیں ہوا کہ اِس کام کو انجام دے سکے"۔ کسی بچہ سے اگر کہا جائے کہ وہ لکڑی کا تختہ چیرے یا صندوق اٹھائے، یا باسکٹ بال کو پھینکے تو بلاشبہ ٹھیک ہے کہ وہ اتنا بڑا نہیں کہ ان کاموں کو انجام دے سکے۔ اس کی جسمانی ترقی اور نشو و نما اس مرحلہ تک نہیں پہونچی کہ اس قسم کے کاموں کے لیے اُس میں کافی پختگی آگئی ہو۔ یا دوسرے لفظوں میں اس قسم کے لیے اس کی کوئی تیاری نہیں ہوتی۔ کافی اہلیت نہ ہونے کی وجہ سے وہ اِن کاموں کو انجام دینے کے لائق نہیں ہے۔

اس باب میں مختلف حرکی اور حسی مہارتوں کو حاصل کرنے کی تیاری ایک خاص دلچسپی کی چیز ہے، جس کی طلبا کو اسکول کے اندر اور اسکول کے باہر کے تجربات کے سلسلہ میں ضرورت پڑتی ہے۔ لکھنے میں، پنسل اور قلم کو استعمال کرنے کے لیے مختلف قسم کی مہارتیں درکار ہیں۔ استاد کو ملحوظ رکھنا چاہیے کہ طلبا اپنی جسمانی نشو و نما کے لحاظ سے کس حد تک اِن کاموں کے لیے تیار ہیں اور اُن سے اِس سے زیادہ کام کرنے کی توقع نہیں رکھنی چاہیے جتنا کہ وہ اپنے ننھے منے اور غیر مشاق ہاتھوں سے کر سکتے ہیں۔ قلم اور روشنائی کا استعمال اس وقت کیا جائے جب طلبا میں اُن کے لیے آمادگی پائی جائے۔ آرٹ سکھانے میں، قینچی، رنگین کھریا

اور برش، کارخانہ میں اوزاروں، اور سینے کے کام میں، سوئی اور مشین کا استعمال بھی طلبار کی آمادگی معلوم کرنے کے بعد کیا جائے کھیلوں میں بھی یہ دیکھنا ہوتا ہے کہ قدوقامت، طاقت اور پچھلی سرگرمیوں کے پیش نظر طالب علم میں کس کھیل کی کتنی اہلیت ہے۔ ایسے مختلف کاموں اور تجربوں کے لیے طالب علم اُسی وقت تیار ہوتا ہے جب اس کی نشو ونما، اور تجربہ پختہ ہو جاتا ہے اور اُس سطح تک پہنچ جاتا ہے جہاں وہ اطمینان کے ساتھ محسوس کرنے لگے کہ اب وہ ان چیزوں پر عمل کرنے کے لیے پوری طرح لیس اور آمادہ ہے اور زیادہ مہارت پیدا کرنے کا صحت بخش جذبہ اس کے اندر موجود ہے۔ اگر کسی طالب علم کی کوششوں کا پھل بہت قلیل یا ہمت شکن ہو، یا مایوسی اس کی دلچسپی کو فنا کر دے یا وہ سوچنے لگے کہ امکانی کوشش کے باوجود نتیجہ وہی ڈھاک کے تین پات، تو سمجھ لیجیے کہ اُس میں آمادگی کی کمی تھی۔ ایسی صورتوں میں طالب علم کو پہلے کچھ وسیع اور نتیجہ خیز تجربے حاصل کرنے چاہئیں بعد میں وہ مہارتیں پیدا کی جا سکتی ہیں جو آج میسر نہیں۔ طالب علم کو اس وقت کا انتظار کرنا چاہیے جب کہ اُس کی پختہ کاری یا فطری اُٹھان اور نشو ونما، اس کی پوشیدہ صلاحیت اُس سطح تک پہنچانے میں مددگار ثابت ہو، جو اُسے اُن مہارتوں کے حاصل کرنے کے قابل بنا سکے جن کا حصول پہلے اُس کے لیے مشکل تھا۔

جدید تعلیم میں، پختگی اور آمادگی کے تصورات کو بہت اہمیت دی جاتی ہے۔ لہٰذا ضروری ہے کہ جو شخص بچوں اور نوجوانوں کی مدد کر رہا ہے یا مدد کرنا چاہتا ہے وہ ان تصورات کو واضح طور پر سمجھ لے۔ یہی وجہ ہے کہ کتاب کے شروع ہی میں یہ مسئلہ زیر بحث لایا گیا ہے۔ جسمانی ترقی اور نشو ونما کے سلسلہ میں بھی اس کا ذکر کرنا مناسب ہے کیونکہ اعضائے جسمانی کا عمل اس کی ساخت پر منحصر ہوتا ہے۔

جسمانی تعلیم میں بدن کے اعضار کی ترقی اور نشو ونما کا خیال رکھا جاتا ہے۔ پہلی بات یہ ہے کہ نوعمر بچہ کی تندرستی اور جسمانی تعلیم کے سلسلہ میں، ہمیں ایک پروگرام مرتب کرنا چاہیے یوں تو زندگی کی ہر منزل پر تندرستی اور جسمانی تعلیم کی خاص اہمیت ہے۔ لیکن عمر کے ابتدائی دس سال، بعد کے دس سالوں یا اس سے بھی زیادہ مدت کے مقابلہ میں اور شروع کے پانچ سال،

بعد کے پانچ سالوں کے مقابلہ میں زیادہ اہمیت رکھتے ہیں۔ بچہ جتنا چھوٹا ہو، اُسی قدر اس کی طبی دیکھ بھال، غذا، دانتوں کی احتیاط، کھیل کود اور ورزش زیادہ اہم ہوتی ہے۔ ہمارے اسکولوں میں آج کل سینیر ہائی اسکول کی تعلیم کے دوران میں ورزشی پروگرام اور جسمانی تعلیم پر زور دیا جاتا ہے اور چھوٹے بچوں کی طرف، ان معاملات میں مقابلتاً غفلت برتی جاتی ہے جونیر اور سینیر ہائی اسکول میں پہنچنے تک، جسمانی ترقی، بڑی حد تک پوری ہو چکی ہے۔ اس وقت پختگی اور بلوغ کا موڑ شروع ہو جاتا ہے۔ اس مرحلہ پر کھیل کود تندرستی کے اصول اور جسمانی تعلیم اتنا فائدہ نہیں پہنچاتی جتنا کہ بچہ کے نشوونما کے ابتدائی مرحلوں میں پہنچا سکتی ہے۔ جسمانی ترقی اور نشوونما کے ابتدائی زمانہ میں تندرستی کی طرف جب ہمارا دھیان جاتا ہے۔ تو کہہ دیا کرتے ہیں "یہ ٹہنی جھکی ہوئی ہے" اسے ابھی سے سیدھا کرنا چاہیے ورنہ اسی حالت میں اسے بڑھنے دیا گیا تو بڑی ہو کر وہ سیدھی اور مضبوط نہ ہو سکے گی۔ یا یہ کہ "ابھی ابتدا، لازمی چیز ہے"۔ یعنی بچہ کو مضبوط اور طاقت ور بنانے کے لیے ضروری ہے کہ ابتدا ہی میں ہی اُس کی پوری دیکھ بھال کی جائے۔ لہٰذا صحت اور جسمانی تعلیم کا پروگرام بناتے وقت فطرت کے ساتھ قریبی تعاون کرنا چاہیے اور بچہ کی ابتدائی زمانہ کی تندرستی اور جسمانی بہبود کے سلسلہ میں اب تک جو کچھ کرتے چلے آئے ہیں اس سے بہت زیادہ کرنا چاہیے۔ زندگی کی تعمیری اور تشکیلی دور سے فائدہ اٹھانا ہو تو خاص طور پر بچپن میں تندرستی اور جسمانی تعلیم پر توجہ دینا چاہیے۔

عنفوانِ شباب کی منزل پر جسمانی ترقی اور نشوونما کی رفتار بہت تیز ہوتی ہے۔ لیکن اس کی مدت ہر شخص کے لیے جُدا جُدا ہے۔ پھر بھی عموماً چڑھتی جوانی کا زمانہ گیارہ اور سولہ سال عمر کے درمیان ہوتا ہے۔ اس زمانہ میں بھی، جسمانی تعلیم کے پروگرام پر زور دینے کی ضرورت ہے۔ یہی وہ زمانہ ہے جب ہڈیاں تیزی سے بڑھتی اور نشوونما پاتی ہیں اس اعتبار سے اس کا تقابل زندگی کے ابتدائی سالوں سے کیا جاسکتا ہے، اس لیے کہ یہ دور اعضا کی تشکیل کا سب سے اہم دور ہے۔

عمر، قد، وزن اور تندرستی

عمر کے ساتھ بچوں کے قد اور وزن میں اضافہ ہوتا ہے۔ لیکن سب لوگوں کی بڑھوتری

کی رفتار یکساں نہیں ہوتی۔ ایک ہی عمر کے لوگوں کی اونچائی اور وزن مختلف ہوتے ہیں۔ بچہ کا وزن اس کے قد سے وابستہ ہے نہ کہ عمر سے۔ گو کہ امید یہ کی جاتی ہے کہ دس سال کے بچے اور سات سال کے بچے کا قد، اگر برابر بھی ہو، تو بھی دس سال کا بچہ سات سال کے بچے سے کسی قدر زیادہ وزنی ہوگا۔

ہر عمر اور ہر قد کے لیے وزن کے معیار ہوتے ہیں۔ یہ معیار ہر اسکول میں اور ہر مدرس کے پاس ہونے چاہئیں کسی خاص عمر یا خاص قد کے بچہ کے لیے وزن کے اوسط کا کوئی معیار نہیں ہوتا۔ لیکن اگر بچہ دس یا پندرہ فی صد سب سے ہلکے یا دس یا پندرہ فی صد سب سے بھاری بچوں کی صف میں بلحاظ عمر شامل ہے تو اس کا ڈاکٹری معائنہ توجہ کے ساتھ کرایا جائے تاکہ اس کی صحت کی کیفیت معلوم کی جاسکے اور ضرورت کے مطابق اس کے وزن کو بڑھانے یا گھٹانے کی تدبیر کی جائے۔ عموماً بہت دبلے پتلے یا بہت موٹے تازے بچوں کا وزن اوسط کے قریب لایا جائے گا تو وہ اپنی صحت میں بہتری محسوس کریں گے۔ اگرچہ ایسا بھی ہوتا ہے کہ جو بچے، قدرتی طور پر دُبلے پتلے یا موٹے تازے ہوتے ہیں ان کی تندرستی اچھی ہوتی ہے۔

یہ ضروری نہیں کہ ہر شخص اوسط پر پورا اترے۔ اس قسم کی امید بھی نہیں کرنا چاہیے کچھ بچوں، نوعمر لڑکوں اور لڑکیوں یا بالغ لوگوں کا ڈھانچہ اتنا چھوٹا، یا جسمانی بناوٹ اتنی چھریری ہوتی ہے کہ معیاری یا اوسط وزن کے مقابلہ میں ان کا وزن کم ہوتا ہے۔ بعض ہٹے کٹے بھاری بھرکم جسم کے ہوتے ہیں۔ دونوں طرح کے افراد کی صحت اچھی خاصی ہوسکتی ہے۔ اور ان میں کافی طاقت ہوتی ہے۔

اگر دُبلے پتلے آدمی کو اچھی غذا نہیں ملتی یا کھانے پینے کی خراب عادتوں کی وجہ سے طاقت کی کمی ہے، یا بہت بھاری آدمی کھانے پینے کی بُری عادتوں کے نتیجہ میں اتنا بھاری بھرکم ہوگیا ہے، تو دُبلے لوگوں کا وزن بڑھا کر اور بھاری آدمیوں کا وزن گھٹا کر انھیں عام معیار کے زیادہ قریب لایا جاسکتا ہے اور اس طرح، جسمانی اور جذباتی اعتبار سے ان کی حالت بہتر کی جاسکتی ہے۔ مدرس کو چاہیے کہ چھریرے اور موٹے بدن کے طلبا کو نظر میں رکھے اور دیکھے کہ آیا اس قسم کے بچوں کی جسمانی حالت ان کی شخصیتوں پر اثر انداز ہوتی ہے یا نہیں۔ ظاہر

ہے کہ نہ صرف جسمانی صحت بلکہ دماغی صحت بھی بدن کے دبلے پن یا موٹاپے سے متاثر ہوسکتی ہے۔

تیس[1] سال کی عمر تک کسی شخص کا وزن اگر اوسط سے تھوڑا بہت زیادہ ہو تو عموماً سمجھا جاتا ہے کہ اس کی قوت ہاضمہ اچھی ہے اور اُس میں نزلہ زکام یا تپ دق کے خلاف زیادہ مدافعانہ قوت موجود ہے۔ تیس[1] سال کی عمر کے بعد بہتر ہے کہ وزن اوسط سے قدرے کم ہو۔

جسمانی دماغی اور جمالیاتی نقطۂ نگاہ سے بعض نوجوان لڑکیاں یا وہ جن کی عمر بیس[2] اور تیس[3] سال کے درمیان ہے، بدن کے قدرتی نشیب و فراز کی جگہ، زاویے بنانے کی کوشش میں کھانا پینا کم کردیتی ہیں۔ یہ زبردست غلطی ہے۔

بدن کے حصوں کے تناسب میں تبدیلیاں

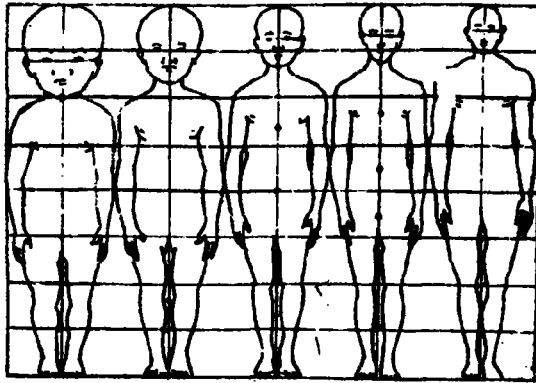
بالغ کا مطلب محض اتنا ہی نہیں کہ بچہ بڑھ کر، بالغ قد و قامت تک پہنچ گیا۔ شیر خوار بچوں، چھوٹے بچوں، نوجوان اور بالغ لوگوں کے بدن کے حصوں کا تناسب مختلف ہوتا ہے۔ پیدائش کے وقت سر، بدن کی کل لمبائی کا تقریباً چوتھائی حصہ ہوتا ہے۔ اس کے بعد زندگی بھر، سر کا اتنا زیادہ تناسب نہیں ملے گا۔ عمر کی پختگی کے وقت، سر کی لمبائی، بدن کی کل لمبائی کا آٹھواں حصہ ہوتی ہے، یا یوں کہئے کہ پیدائش کے وقت، سر اور بدن کی لمبائی کی جو نسبت ہوتی ہے وہ اس نسبت کا دوگنا ہوتی ہے۔ جو پختگی کے وقت سر اور قد کے مابین ہوتی ہے۔ پیدائش کے وقت دھڑ کی لمبائی، کل بدن کی لمبائی کا $\frac{1}{2}$ ہوتی ہے اور بالغ عمر میں بھی یہی تناسب قائم رہتا ہے۔ پیدائش کے وقت ٹانگیں مقابلتاً چھوٹی ہوتی ہیں، یعنی کل اونچائی کا $\frac{1}{4}$ حصہ، لیکن سنِ بلوغ میں، اُن کی اونچائی کا نصف ہوجاتی ہے۔

پس جوں جوں بچہ کی عمر بڑھتی ہے، سر کا تناسب گھٹتا اور ٹانگوں کا تناسب بڑھتا جاتا ہے۔ یوں تو بدن کے سارے حصے، سر، دھڑ اور ٹانگیں بڑھتی ہیں لیکن سر کے مقابلہ میں ٹانگیں زیادہ تیزی سے بڑی ہوجاتی ہیں۔ سنِ بلوغ میں بازو بھی نسبتاً زیادہ لمبے ہوجاتے ہیں۔

بالغ جسم کی ساخت اپنے تمام فرائض پورا کرنے کی اہمیت رکھتی ہے۔ سنِ بلوغ میں اگر بدن کے اعضا ر کا باہمی تناسب وہی قائم رہے جو شیر خواری کے زمانہ میں ہوتا ہے، تو بدن اپنی بڑھتی ہوئی ذمہ داریوں کو انجام نہیں دے سکتا۔ نقل و حرکت کے لیے بالغ آدمی کی ٹانگیں زیادہ موزوں ہوتی ہیں۔ وہ چلنے پھرنے کا ذریعہ ہوتی ہیں اور تمام جسم کا بوجھ سنبھالتی ہیں۔ اگر سنِ بلوغ میں ٹانگیں نسبتاً اتنی ہی چھوٹی ہوں جتنی زمانۂ شیر خواری میں ہوتی ہیں تو بالغ آدمی کو توازن قائم رکھنے میں مشکلات درپیش ہوں گی۔ اور وہ پھرتی سے نقل و حرکت نہیں کر سکے گا۔ بیداری کے ہر گھنٹہ میں بالغ آدمی کو اپنے کام دینے کی خاطر مقابلتاً زیادہ لمبے اور مضبوط بازوؤں کی ضرورت پڑتی ہے۔

پیش گوئی کی گئی ہے کہ آج سے سینکڑوں، ہزاروں سال بعد ہماری ٹانگیں اور بازو موجودہ زمانہ کے مقابلہ میں زیادہ چھوٹے کمزور ہو جائیں گے۔ موٹر کار اور دوسری قسم کی سواریوں کا استعمال اتنے بڑے پیمانے پر ہونے لگے گا اور جسمانی محنت سے بچنے کے لیے خود کار مشینوں سے کام کرنے کے ذرائع اتنے بڑھ جائیں گے کہ ہاتھ اور ٹانگوں کو کام میں لانے کی بہت کم ضرورت پڑے گی۔ یہ ہی وہ آنے والے واقعات ہیں۔ جن کی بنا پر متذکرہ بالا پیش گوئی کی گئی ہے۔ لیکن یہ ایسی بات نہیں جس کا زیادہ فکر کیا جائے۔ کھیل کود میں وسیع پیمانہ پر حصہ لے کر غالباً بالغ آدمی، اپنے جسم کی موجودہ ترقی یافتہ ساخت کو اس طرح قائم رکھ سکے گا۔

ایک اور پیش گوئی ہے، یعنی ہمارے سر بہت بڑے ہو جائیں گے۔ کیونکہ ہمیں اپنے مشاغل میں، جسمانی مشقت کی جگہ دماغی محنت کو دن بدن زیادہ استعمال کرنا ہو گا۔ بالغ آدمی کے جسم کا نمونہ غالباً وہی ہو جائے گا، جو ہماری پیدائش کے وقت ہوتا ہے۔ یعنی سر بڑا اور ٹانگیں چھوٹی۔ غالب خیال یہ ہے کہ معدہ کا حصہ بھی زیادہ چھوٹا ہو جائے گا۔ کیونکہ ہم خالص اور لطیف غذا کھانے لگیں گے۔ جس کے لیے معدہ میں اتنی جگہ درکار نہ ہو گی جتنی آج کل کے کھانوں کے لیے ہوتی ہے۔ اس قسم کی خیال آرائی بہت دلچسپ ہے۔ تسکینِ خاطر کے لیے یہ خیال باعث اطمینان ہے کہ ہمارا بدن بھی ہر بدلتے ہوئے ماحول کے رنگ میں ڈھل جائے گا یعنی اگر پیش گوئی کے مطابق، حالات نے کوئی نیا یا

غیر معمولی رُخ اختیار کیا تو بدن کی بناوٹ اور وضع میں بھی ایسی تبدیلیاں ہو جائیں گی جو بدلے ہوئے حالات کے تقاضوں کو پورا کرسکیں ۔

۲۵ سال ۱۲ سال ۶ سال ۲ سال پیدائش

شکل ۳ بدن کے تناسب اعضاء میں تبدیلی پیدائش کے وقت سے پچیس سال عمر ہونے تک

شیر خواری کے زمانہ میں، بدن کے پٹھوں (عضلات) کا وزن، جسم کے کل وزن کا ۲۵ فی صد ہوتا ہے، جو بڑھتے بڑھتے سن بلوغ میں، کل وزن کا ۴۵ فیصد ہو جاتا ہے، مگر جسم کے ڈھانچہ کی ساخت کا تناسب قریب قریب علیٰ حالہ برقرار رہتا ہے۔ یعنی شیر خواری سے سن بلوغ تک ڈھانچہ کا وزن، جسم کے کل وزن کا ۱۵ سے ۲۰ فیصد تک قائم رہتا ہے۔ عنفوانِ شباب کے دور میں ہڈیوں کی نشوونما بہت ہوتی ہے ۔اس کی وجہ سے، حفظانِ صحت اور جسمانی تعلیم کے پروگرام سے متعلق گھر اور اسکول پر زبردست ذمہ داریاں عاید ہو جاتی ہیں ۔
شکل ۳ میں اُن تبدیلیوں کو ظاہر کیا گیا ہے جو جسم کے تناسب میں واقع ہوتی ہیں ۔

اور جن سے اوپر بحث کی جا چکی ہے۔ انسان کے بدن کا مختلف عمروں میں موازنہ کر کے جسمانی نشو ونما سے متعلق، یہ بات آسانی سے سمجھ میں آ سکتی ہے کہ بدن کے مختلف حصوں میں کب کب، کیا کیا تغیرات ہوتے ہیں۔

بڑھوتری، تغذیہ، ورزش اور تکان

بڑھوتری کا زمانہ، مستعدی اور سرگرمی کا زمانہ ہوتا ہے۔ بچہ اور نوخیز، جب تک جاگتا رہے گا، کچھ نہ کچھ کرتا ہی رہے گا۔ جسمانی طور پر کچھ کرتے رہنا، تندرستی کی نشانی ہے ورزش اور مشغلہ، بڑھوتری اور صحت مندی میں مدد کرتے ہیں۔

تاہم بچہ ہو یا نوجوان یا کسی بھی عمر کا آدمی، کسی کو اتنی محنت نہیں کرنا چاہیے جس کا نتیجہ مستقل تھکن ہو۔ ورزش اس حد تک ہی کرنی چاہیے، جس کی تھکن صحت بخش ہو اور جس کے بعد آدمی آرام کا مزا لے سکے اور سکھ کی نیند سو سکے۔ لیکن زیادہ وقت "تھک کر چور" رہنا سنگین بات ہے۔ تھکن سے انسان کی شخصیت بے کیف ہو جاتی ہے۔ شکل وصورت سے پژمردگی ٹپکنے لگتی ہے۔ جس شخص کی حالت یہ ہو، وہ نہ تو اچھی طرح سوچ سکتا ہے اور نہ مرض کا مقابلہ کر سکتا ہے۔

تکان کو اچھی غذا کے ذریعہ دور کیا جا سکتا ہے عوامی محاورہ میں تغذیہ کو جسمانی "مستعدی" (Pep) اور ترقی کا ہمدرد ساتھی کہا جا سکتا ہے۔ کوکا کولا، کافی (قہوہ)، مٹھائی، قیمہ بھرے سموسے، شربت اور کیک کے مقابلہ میں دودھ، گوشت، آلو، انڈے، سبزیاں، پھل خالص اناج کی روٹی اور مکھن، زیادہ طاقت پیدا کرتا ہے۔

جس بچہ کو عمدہ غذا کھلائی جاتی ہے اس میں اعصابی بے چینی کم اور مستقل مزاجی زیادہ ہوتی ہے۔ اور وہ موقع کو ہاتھ سے جانے نہیں دیتا۔ اس سلسلہ میں لیترڈ اور دوسرے لوگوں نے ایک عملی تجربہ کیا۔ کیلشیم، فاسفورس، بارلی اور دودھ کی شیرینی کا خوش ذائقہ ماوا بنا کر اور دودھ میں گھول کر طلبا کے ایک گروپ کو دینا شروع کیا۔ تجربہ کی ابتداء ۹½ بجے صبح ہوئی اور اس میں پہلی، تیسری اور پانچویں کلاس کے طلبا شامل کیے

گئے۔ کچھ طلبار کو نرا دودھ ملا، کچھ کو دودھ کے ساتھ وہ مادا بھی دیا گیا جس کا ذکر کیا جا چکا ہے اور بعض کو کچھ بھی نہ دیا گیا۔ استادوں نے تجربہ کے لیے دو ہفتے مقرر کیے تھے۔ اس مدت کے شروع اور آخر میں یہ موازنہ کیا گیا کہ طلبار کی فکر مندی، جذباتی سکون، مزاج تنقید پسندی، جھنجھلاہٹ اور دوسری خامیتوں پر مندرجہ بالا تغذیہ کے اختلاف سے کیا فرق پڑتا ہے۔ نتیجہ یہ نکلا کہ جن طلبا کو صرف دودھ پلایا گیا تھا ان کی خصلتوں میں آٹھ فی صد اور جنھیں دودھ میں متذکرہ بالا مادا ملا کر دیا تھا اُن کی ذہنی اور جذباتی خاصیتوں میں سولہ فی صد بہتری ہوئی۔ تاہم سب پر اس کا یکساں اثر نہیں ہوا۔ کچھ کو اس سے زیادہ فائدہ پہنچا اور کچھ کو کم۔

یہ تجربہ کسی حد تک ناقابل اعتبار ہوتا ہے۔ اس لیے کہ اول تو تجربہ کی مدت بہت کم تھی۔ دوسرے اس میں ایک غیر معروفی درجۂ پیمانہ کا استعمال کیا گیا تھا۔ تاہم اس تجربہ کے عام رُخ پر اعتبار کیا جا سکتا ہے اور نتیجہ نکالا جا سکتا ہے کہ صبح کے وقت، بیچ بیں، تھوڑی اور غذا دے کر اگر بچوں کی اعصابی بے چینی کو کم اور مزاج کے ٹھہراؤ کو بڑھایا جا سکتا ہے تو اس کے معنی کم سے کم یہ ہوئے کہ اگر سائنسی اصول پر پوری پوری غذا دی جائے تو نوخیز طفل۔ نیز بالغ انسان کی صحت اور شخصیت پر بہتر اثر پڑے گا۔

جونیر اور سینئر ہائی اسکول کی ورزش اور صحت کے پروگرام سے متعلق بھی کچھ کہنا ضروری ہے۔ جونیر اور سینیر ہائی اسکول میں پڑھنے والے طلبا، کی عمریں بارہ اور اٹھارہ سال کے درمیان کی ہوتی ہیں اگر اس عمر کے لڑکے اور لڑکیوں کی ورزشی سرگرمیوں کی نگرانی احتیاط سے نہیں کی جائے گی تو نقصان پہنچ سکتا ہے۔ تیرہ اور انیس سال کی درمیانی عمر کے لڑکوں کی نشوونما بڑی تیزی سے ہوتی ہے۔ اس لیے مقابلہ کے کھیلوں میں شریک ہونا ان کے لیے بہت صبر آزما ہوگا۔ اس عمر کے لڑکے کا دل اپنی انتہائی ترقی یا قد و جسامت کے مقابلہ میں چھوٹا ہوتا ہے۔ اس لیے سخت اور ضرورت سے زیادہ تھکا دینے والے کھیلوں سے بعض لڑکوں کو نقصان پہنچ سکتا ہے۔

ہم یوں ہی کہہ سکتے ہیں کہ جونیر ہائی اسکول کے نوعمر بچوں کو فٹ بال اور باسکٹ بال

کے سخت مقابلہ میں حصہ نہیں لینا چاہیے گو کہ سینیر ہائی اسکول کے لڑکوں کے لیے یہ مناسب ہے۔ مگر سینیر ہائی اسکول کے لڑکوں کے لیے بھی فٹ بال اور باسکٹ کے لمبے اور تھکنے ہوئے پروگرام میں شرکت اُن کی جسمانی ترقی اور نشو ونما کے لیے شاید مفید نہیں سمجھی جا سکتی۔ کچھ ضلعوں علاقوں اور ریاستوں میں باسکٹ بال کے سخت مقابلہ کے پروگرام منظم کیے جاتے ہیں، جن میں لڑکوں کو اکثر حصہ لینا ہوتا ہے اور جان توڑ کوشش کرنی پڑتی ہے جو غالباً ناقابل برداشت ہوتی ہے۔ نوجوان لڑکے جسمانی طور پر نہ تو پختہ ہوتے ہیں اور نہ اس منزل پر ان میں اول درجہ کی طاقت ہوتی ہے۔ جسمانی پختگی اور زیادہ سے زیادہ جسمانی توانائی اور مہارت کا زمانہ لگ بھگ بائیس ۲۲ سال سے اٹھائیس ۲۸ سال کی عمر تک ہوتا ہے۔

رود (Rove) نے جونیر ہائی اسکول کے اُن طلبا کا جنھوں نے ورزش کے مقابلوں میں حصہ لیا تھا ایک ایسے گروپ سے تقابل کیا جو ان کھیلوں میں شریک نہیں ہوئے تھے۔ پہلی بار تقابل کے وقت دونوں گروپوں کی عمریں تیرہ ۱۳ سال چھ ۶ ماہ تھیں۔ دو سال بعد جب تقابل کیا گیا تو ورزشوں میں شریک ہوتے اور شریک نہ ہونے والوں کی عمریں پندرہ ۱۵ سال چھ ۶ ماہ تھیں۔ ورزش کرنے والے طلبا کے قد میں جو اضافہ ہوا وہ ورزش نہ کرنے والے طلبا کے قد کے اضافہ کے مقابلہ میں دو چند زیادہ پایا گیا۔ ان کا وزن بھی کسی قدر زیادہ ہی تھا اور پھیپھڑوں کی صلاحیت بھی نسبتاً دگنی سے زیادہ پائی گئی۔ ایک دوسری تحقیق میں، طلبا کے گروپوں کا مقابلہ کیا گیا۔ ایک تو تھے جمناسٹک کرنے والے طلبا، جن کی جسمانی تعلیم ایک باضابطہ پروگرام کے تحت کی گئی تھی اور دوسرے تھے وہ طلبا جنھوں نے کسی قسم کی ورزش میں حصہ نہیں لیا تھا۔ نتیجہ سے پتہ چلا کہ جو طلبا جسمانی تعلیم میں حصہ لیتے رہے ان کی جسمانی نشو ونما، ان طلبا سے بہتر تھی جنھوں نے جسمانی تعلیم میں حصہ نہیں لیا تھا۔

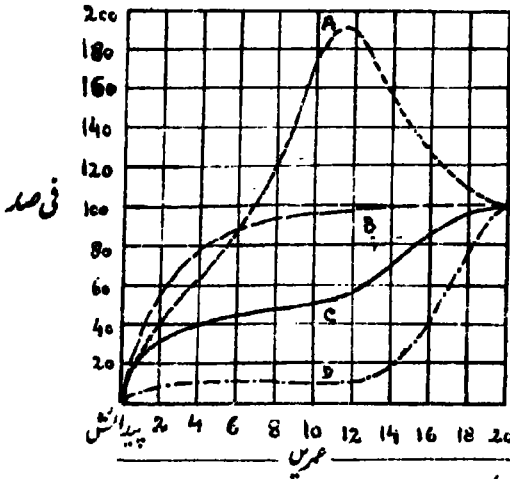
تیرہ ۱۳، چودہ ۱۴، پندرہ ۱۵ سال اور اس سے اوپر عمر والے نوجوانوں کو چاہیے کہ وہ جسمانی طور پر مشاغل میں مصروف رہیں، لیکن سخت قسم کے ورزشی مقابلے ان کی خاطر خواہ جسمانی ترقی اور نشو ونما کے لیے ساز گار نہیں ہیں۔ ورزشی کھیلوں کے مقابلہ میں حصہ لینے کے مضر اثرات محض جسمانی انحطاط کی صورت میں رونما نہیں ہوتے بلکہ ان کا اظہار کھیل کے شروع

ہونے سے پہلے، جذبات کے اس اشتعال اور تناؤ میں بھی ہوتا ہے جو کم سن کھلاڑی محسوس کرتے ہیں۔ اس ذہنی بوجھ اور انتشار کے نتیجہ میں بھوک نہیں لگتی۔ سو ہضمی کی شکایت ہو جاتی ہے۔ بار بار پیشاب آتا ہے اور بعض کھلاڑی، کھیل سے پہلے ہی، حلق میں خشکی محسوس کرنے لگتے ہیں۔ لہٰذا نوخیز طلبا پر جونیر ہائی اسکول کی اُن پُرانی شاندار روایات کے قائم رکھنے کی ذمہ داری نہیں ہونی چاہیے جن کا انحصار کھیل کود کے اعلیٰ ریکارڈ پر ہو۔

بہت سے ہائی اسکولوں میں باسکٹ بال اور فٹ بال پر زیادہ وقت اور روپیہ صرف کر کے صحت اور جسمانی تعلیم کے پروگرام کو نظر انداز کر دیا جاتا ہے۔ صحت اور جسمانی تعلیم کے معلم کی بجائے، کھیل کے مقابلوں کے لیے تیاری کرانے والے (کوچ) پر روپیہ صرف کیا جاتا ہے۔ کوچ صرف اُن لڑکوں کی طرف توجہ دیتا ہے جو باسکٹ بال اور فٹ بال کھیلتے ہیں۔ اور جو عام طور پر اسکول میں پہلے ہی سب سے زیادہ طاقت ور اور تندرست ہوتے ہیں۔ نتیجہ یہ ہوتا ہے کہ لڑکے اور لڑکیوں کی زبردست اکثریت صحت اور جسمانی تعلیم سے محروم رہ جاتی ہے۔ یہ بات طلبا کی ذاتی اور جسمانی نشوونما کے لیے بالکل مناسب نہیں۔

سخت قسم کے ورزشی کھیلوں میں حصہ لینے والے ہائی اسکول کے طلبا کی اگر عقل مندی سے رہنمائی کی جائے اور معقول طریق پر کھیل سکھائے جائیں تو ان کھیلوں کے خراب اثرات میں کمی کرنا ممکن ہے۔ موجودہ زمانہ کا ایک اچھا تربیت یافتہ کوچ، اپنے لڑکوں کی فلاح و بہبود کا خاص خیال رکھتا ہے۔ وہ اُن کی جسمانی حالت آہستہ آہستہ سنوارتا ہے تاکہ سخت کھیل میں حصہ لینے کی صلاحیت ان میں پیدا ہو جائے۔ ان کے وزن کی بھی جانچ پڑتال کرتا رہتا ہے۔ اور زور دیا کرتا ہے کہ طلبا جسمانی ٹریننگ برابر جاری رکھیں اور تندرست زندگی بسر کریں — کھیل کے دوران، کھیل میں ادل بدل بھی کر دیتا ہے۔ اور کھیل کی ناقابل برداشت سختی کو کم کرنے کی ہر ممکن کوشش کرتا ہے۔

جسم کی بڑھوتری اور بناوٹ

انسانوں کے سماجی اور تعلیمی مسائل کو سمجھنے میں، عصبی نظام، توالد و تناسل کا نظام، عروق یا

شکل ۲ پیدائش کے بعد بدن کے مختلف حصوں اور اعضا کی بڑھوتری کے خاص خاص نمونے۔

"الف" ایک ہی پیمانے کے مطابق، مختلف منحنی خطوط (کرو) کھینچے گئے ہیں۔ پیدائش سے ۲۰ سال کی عمر تک ہر عمر کی اقدار کا حساب لگا کر یہ ظاہر کیا گیا ہے، کہ پیدائش کے بعد اس مدت میں کل اضافہ کتنا ہوا ہے۔ "الف" بے رنگ رقیق مادے یا عروق:۔ گردن کے نیچے کی گلٹیاں، جو ۲۰ سال کی عمر میں غائب ہو جاتی ہیں۔ رقیق مادہ کی سخت گلٹیاں۔ انتڑیوں سے نکلنے والے عروق۔

"ب" نظام اعصاب:۔ دماغ اور اس کے حصے۔ دماغ کی بیرونی جھلی۔ ریڑھ کی نس۔ آلات بصارت سر کے ابعاد ثلثہ، یعنی لمبائی، چوڑائی اور موٹائی۔

"ج" عام ٹائپ:۔ پورا جسم۔ خارجی ابعاد یعنی لمبائی چوڑائی، موٹائی (سر اور گردن کو چھوڑ)، سانس لینے اور ہضم کرنے کے قویٰ۔ گردے۔ شریان اعظم، یعنی وہ بڑی رگ جو دل کے بائیں حصہ

باقی ص161 پر

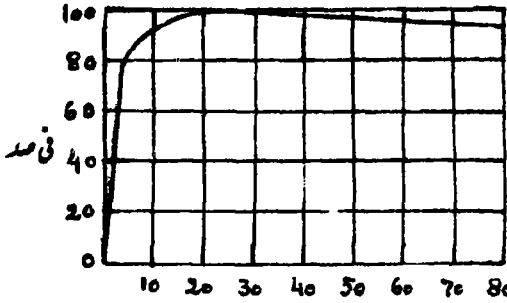
رقیق مادہ کا نظام اور بحیثیت مجموعی پورے جسم کی بناوٹ، مدد کرتے ہیں۔ ان نظاموں کی بڑھوتری کا موازنہ کرنا ضروری ہے۔ شکل ۱۰۶ میں چار منحنی خطوط ہیں، جو پیدائش سے لے کر بیس سال کی عمر تک کی بڑھوتری کو ظاہر کرتے ہیں۔ غور سے دیکھیئے کہ یہ خطوط (لکیریں) کیا بتاتے ہیں۔ بیس سال کی عمر پختگی کی عمر ہوتی ہے۔ اس عمر میں جو جسمانی ترقی ہو چکی ہوتی ہے، اُسے سامنے رکھیئے آپ کو معلوم ہوگا کہ ہر عمر کی ترقی، اسی بیس سالہ ترقی کا فیصد ظاہر کرتی ہے شکل ۱۰۶ کا احتیاط کے ساتھ مطالعہ کیجیے اس لیے کہ انسانی فطرت اور نشوونما کو سمجھنے میں اس کی بنیادی حیثیت ہے۔

منحنی خط "الف" کو نوٹ کیجیے، یہ عروق یا رقیق مادہ کی بڑھوتری کو پیش کرتا ہے۔ یہ رقیق مادہ جراثیم کو مارنے اور بدن کو صحت مند رکھنے میں مدد دیتا ہے۔ یہ دلچسپ بات ہے کہ گیارہ سال کی عمر میں، عروق یا رقیق مادہ کی ترقی دوسری عمروں کے مقابلہ میں زیادہ ہوتی ہے۔ اس عمر میں، شرح اموات سب سے کم ہوتی ہے۔ یقینی طور پر نہیں کہا جا سکتا کہ اس معاملہ میں کون سا سبب ہے اور کون سا نتیجہ۔ تاہم یہ باتیں جس طرح ایک دوسرے سے مربوط ہیں وہ دلچسپی سے خالی نہیں۔

رقیق مادہ کی گردش بلا روک ٹوک ہونی چاہیے، اس لیے کہ ایک طرح یہ بدن کا "خاکروب" ہوتا ہے اور چھوت کی بیماری کے جراثیم اور فضلے کو جذب کر کے جسم کے باہر نکال دیتا ہے۔ اسی وجہ سے رقیق مادہ کے دوران کو بڑھانے کی خاطر بچوں کو کافی صحت بخش ورزش کرنی چاہیے۔

بقیہ صفحہ ۱۶۰ کا

سے لگی ہوئی معلوم ہوتی ہے اور اوپر جا کر کئی شاخوں میں تقسیم ہو جاتی ہے۔ دل کے داہنی جانب خون کی رگ یا نالی جو پھیپھڑوں میں فاسد خون پہنچاتی ہے۔ تلی۔ پٹھوں کا پورا نظام، ڈھانچہ بحیثیت مجموعی۔ خون کی مقدار۔

"د" توالد و تناسل، مرد کے خصیے، عورت کے رحم کے غدود، کھال کا بالائی حصہ، رحم کی نالی، مرد کے مثانہ کے غدود۔ پیشاب کی نالی۔ منوی بلبلے، یعنی منی کے قطرے۔

شکل ۵ - پیدائش سے بڑھاپے تک دماغ کا وزن

اس باب میں بدن کی بحیثیت مجموعی بڑھنے کی رفتار پہلے بیان کی جا چکی ہے وہ منحنی خط جو خصوصاً جسمانی ترقی کو ظاہر کرتا ہے۔ یعنی شکل ۲ میں خط "ج" دوسرے منحنی خطوط یعنی "الف" "ب" "د" سے بالکل مختلف ہے۔ آپ دیکھیں گے کہ دو زمانے ایسے ہیں جن میں بدن کے بڑھنے کا عمل تیزی سے ظہور میں آتا ہے۔ ایک تو زندگی کے پہلے دو سال یعنی شیر خواری کے زمانہ کا ابھار ہے اور دوسرا عنفوان شباب کے دور میں نمودار ہوتا ہے جو اوسطاً قریب قریب بارہ سال کی عمر سے شروع ہوتا ہے۔

دماغ کے بڑھنے کی رفتار بہت سیدھی سادی ہوتی ہے۔ اس لیے آسانی سے اسے بیان کیا جا سکتا ہے۔ پیدائش سے پہلے اور پیدائش کے فوراً بعد دماغ بہت تیزی سے بڑھتا ہے۔ ظاہرا وہ اپنی پوری ترقی یافتہ شکل کو جلد سے جلد حاصل کرنا چاہتا ہے۔ چار سال کی عمر میں دماغ اپنے کل وزن کا ۸۰ فی صد اور آٹھ سال کی عمر میں ۹۰ فی صد حاصل کر چکتا ہے۔ دماغ کا باقی یعنی دس فیصد وزن بعد کے بارہ سال میں یعنی ۲۰ سال عمر پہنچنے تک مکمل ہو جاتا ہے۔ دماغ بیس سال کی عمر تک پورا نہ سہی قریب قریب اپنا پورا وزن حاصل کر لیتا ہے۔ یہ باتیں شکل ۵ سے ظاہر ہوتی ہیں۔

خیال رہے کہ ہم دماغ کا وزن بتا رہے ہیں۔ اس کا امکان ہی نہیں بلکہ احتمال ہے کہ دماغ کی بڑھوتری جو پاؤنڈ اور آؤنس میں پائی جاتی ہے، ذہنی نشوونما سے مطابقت نہ رکھتی ہو۔ ہمارا مطلب یہ ہے کہ دماغ میں ایسی تبدیلی یا نشوونما ہو سکتی ہے جو وزن کی معمولی سی تبدیلی میں نمایاں ہو جاتی ہو۔ یعنی یہ نہ سمجھنا چاہیے کہ دماغ مادی طور پر جتنا بڑا ہو گا اُسی تناسب سے سمجھ بوجھ بھی بڑھے گی۔ ذہنی نشوونما کی جانچ کے لیے جو طریقے وضع کیے گئے ہیں۔ اُن کے استعمال سے یہ بات ظاہر ہوتی ہے کہ کہ دماغی قوت اور صلاحیت اتنی تیزی سے نہیں بڑھتی جتنی تیزی سے دماغ کا وزن بڑھتا ہے۔ وزن کے برخلاف دماغی قوت اور صلاحیت کی ترقی اور نشوونما میں چار سے چھ سال تک کی عمر کے بعد، بہت زیادہ اضافہ ہوتا ہے۔ اس سے پہلے مقابلتاً اضافہ نہیں ہوتا۔ غالباً اس کی وجہ یہ ہے کہ ۴ سے ۶ سال کی عمر تک جو تبدیلیاں ہوتی ہیں وہ نفسیاتی اور عملی لحاظ سے زیادہ اہم ہوتی ہیں۔ یعنی اس عمر میں ذہانت اتنی بڑھ جاتی ہے کہ دماغ کے وزن سے اُس کا اندازہ نہیں لگایا جا سکتا۔

کم از کم اتنا ہم جانتے ہیں کہ زندگی کے ابتدائی سالوں میں اعصاب کی ترقی بڑی تیزی سے ہوتی ہے اور بیس سال کی عمر ہونے تک یا دوسری دھائی کے ابتدائی زمانہ میں ذہانت کے لیے مکمل یا تقریباً مکمل عضوی بنیاد (عصبی نظام) قائم ہو جاتی ہے۔ گویا فطرت ہمیں اعلیٰ درجہ کی دماغی قوت عطا کرنے میں تیز روی سے کام لیتی ہے۔ بیس سال کی عمر کے بعد، دماغی ترقی اور ذہنی نشوونما بہت زیادہ نہیں ہوتی۔ بچے اور بالغ آدمی کی تعلیم کے معاملہ میں، اعصابی ترقی اور نشوونما کے کیا معنی ہیں اِس کا ذکر ہم اُس باب میں کریں گے جو ذہنی نشوونما سے متعلق ہے اور جس میں ذہنی نشوونما کا تعین ذہنی جانچ کے ذریعہ کیا گیا ہے۔ یہاں صرف اس قدر کہہ دینا کافی ہے کہ جوں جوں بچہ کی عمر بڑھتی ہے وہ زیادہ پختگی حاصل کرتا جاتا ہے اور اس کی بدولت اس کی دماغی قوتیں بھی بڑھتی جاتی ہیں۔

قوت تولید و تناسل میں ترقی، دماغی بڑھوتری کے بالکل برعکس ہوتی ہے

جس زمانہ میں دماغ کی بڑھوتری بہت تیزی سے ہوتی ہے۔ اعضاء تناسل کی ترقی حد درجہ مدہم ہوتی ہے اور جب دماغ کی بڑھوتری کی رفتار بہت سست ہو جاتی ہے۔ تو اعضاء تناسل کی ترقی یک دم تیزی سے ہونے لگتی ہے۔

چودہ سال کی عمر تک صرف بیس فی صد تولیدی قوت حاصل ہوتی ہے۔ اس کے بعد بڑی تیزی سے اس قوت میں اضافہ ہونا شروع ہو جاتا ہے اور ۱۴ اور ۲۰ سال عمر کے درمیانی عرصہ میں، تولیدی قوت ترقی کر کے ۸۰ فی صد کی حد تک پہنچ جاتی ہے۔ اعضاء تناسل جب تیزی سے بڑھتے ہوتے ہیں تو اُسی وقت سے حقیقی نوجوانی کا دھارا پھوٹنے لگتا ہے۔ عام جسمانی بڑھوتری کے لحاظ سے نوجوانی کا آغاز بھی قریب قریب اسی وقت سے ہوتا ہے۔ تولیدی قوت اور جسم کی غیر معمولی ترقی، دونوں کی شروعات ۱۲ اور ۱۴ سال کی عمروں کے درمیان ہوتی ہے۔ مگر اس زمانہ میں اعضائے تناسل کی بڑھوتری عام جسمانی ترقی کے مقابلہ میں زیادہ نمایاں ہوتی ہے۔ یہ بات سمجھ میں آتی ہے کہ جنسی غدود اور اعضاء تناسل کی پختگی اور ان سے خارج ہونے والی رطوبتیں اور کیمیاوی اجزاء، جسمانی بڑھوتری کو اُبھارتے ہیں اور بالغیت شروع ہونے پر، جسمانی بڑھوتری میں تیز رفتاری پیدا کرنے کا کلیتاً نہ سہی کم از کم جزوی طور پر باعث بنتے ہیں۔ بلاشبہ سر کی اندرونی گلٹی کی ریزش بھی اس کام میں مدد دیتی ہے کیونکہ وہ جسمانی بالیدگی کے عوامل کو متعین کرتی ہے۔

عنفوان شباب کے زمانہ میں لڑکے اور لڑکیاں ایک دوسرے میں دل چسپی لینے لگتے ہیں۔ ملاقاتیں طے کی جاتی ہیں اور وہ رقص کی پارٹیوں اور محفلوں میں شرکت کرتے ہیں۔ غرض رومانیت کی روح جاگ اٹھتی ہے۔ کبھی ہاتھوں میں ہاتھ ڈال کر، کبھی بوس وکنار کر کے کبھی گردن میں باہیں ڈال کر، کبھی جنسی اعضاء کو جنبش دے کر، جسمانی لمس کی صورت نکالی جاتی ہے۔ نئی اُمنگیں اور نئے رنگ ڈھنگ جو عنفوانِ شباب کے زمانہ میں اُبھرتے ہیں، ان کی بنیاد صریحاً جسمانی ہوتی ہے۔ تیرہ[۱۳] اور انیس[۱۹] سال عمر کے دوران جنسی غدود پختہ ہوتے ہیں جس کے نتیجہ کے طور پر جنسی میلان پیدا ہوتا ہے اور نئی خواہشات کی بنیاد یہی جنسی میلان ہوتا ہے۔

جنسی دلچسپیاں، آخر کار، معاشقہ، شادی، ماں باپ بننے اور اولاد کی ذمہ داریاں قبول کرنے کی صورت اختیار کرلیتی ہیں۔ اس لیے مناسب ہوگا کہ عنفوان شباب کے دوران میں اور کسی حد تک اس زمانہ کے شروع ہونے سے پہلے ہی جونیر اور سینیر ہائی اسکول کے طلبار کو جسمانی نشو و نما کے سلسلہ میں، ضروری معلومات بہم پہنچائی جائیں۔ یعنی علم وظائف الاعضار سکھایا جائے تاکہ وہ سمجھ سکیں کہ اُن میں کس طرح کی جسمانی تبدیلیاں ہو رہی ہیں۔ انھیں جنسی معاملات اور خاندانی ذمہ داریوں کی بھی تعلیم دی جائے تاکہ وہ اپنی ذاتی اور اپنے مسائل سے باخبر ہوسکیں۔

اچھے اسکول میں سماجی مشاغل کا وسیع پروگرام ہونا چاہیے۔ پارٹیوں کا انتظام ہو، کھیل اور ورزشی مقابلے ہوں۔ موسیقی کی تنظیمیں اور کلب ہوں۔ ایسی تنظیموں اور مشاغل کی بدولت نوجوان لڑکے اور لڑکیاں اپنی دلچسپیوں اور قوتوں کو صحت مندانہ طور پر ظاہر کرسکیں گے۔

علامات جوانی اور عنفوان شباب

عنفوان شباب کا زمانہ بچپن اور بلوغ کے درمیان کا عبوری دور ہوتا ہے۔ جسمانی اور جنسی نشو و نما کی وجہ سے یہ عبوری دور ظہور میں آتا ہے۔ عنفوان شباب کا دور شروع ہونے پر جوانی کی علامات نمودار ہوتی ہیں۔ یہ دور تقریباً ۱۳ اور ۱۹ سال کی درمیانی عمر پر مشتمل ہوتا ہے۔ لڑکیوں کو جب پہلی بار حیض جاری ہو تو اُسے جوانی کی علامت سمجھیے۔ حیض، اوسطاً بارہ[۱۲] تیرہ[۱۳] سال کی عمر سے جاری ہونے لگتا ہے۔ لیکن زیادہ تر لڑکیوں کو دس[۱۰] اور سولہ[۱۶] سال کے درمیان ماہواری آنے لگتی ہے۔ جیساکہ اس باب میں دی ہوئی معلومات اور شکلوں سے ظاہر ہوتا ہے، لڑکیاں آغاز شباب کے وقت محسوس کرنے لگتی ہیں کہ اُن کا جسم جلدی جلدی بڑھ رہا ہے۔ اور جنسی اعتبار سے ان کی نشو و نما میں تیز رفتاری آجاتی ہے۔ پستان بڑی تیزی سے بڑھنے لگتی ہیں اور لڑکی صورت شکل کے لحاظ سے پوری عورت معلوم ہوتی ہے۔

لڑکوں میں اوسطاً تیرہ چودہ سال کی عمر میں جوانی کی علامتیں نمایاں ہوتی ہیں

ساتھ ساتھ بدن کی عام بڑھوتری میں بھی تیز رفتاری آجاتی ہے۔ اور اعضار تناسل بھی تیزی سے بڑھنے لگتے ہیں۔ لڑکے کے جسم پر بال نمودار ہونے شروع ہو جاتے ہیں۔ آواز میں بھاری پن آجاتا ہے اور اُس کی آواز پورے مرد جیسی ہو جاتی ہے۔ لیکن آواز کبھی کبھی بھرّا بھی جاتی ہے اور طرح طرح کے انداز اختیار کرتی ہے۔ چہرہ پر ملایم رُواں ظاہر ہونے لگتا ہے جو اکثر غیر ہمدردانہ دل لگی بازی کا نشانہ بنتا رہتا ہے۔ لیکن عنفوان شباب کا زمانہ ختم ہونے سے پہلے ہی یہ رُواں "گل پھوں" میں تبدیل ہو جاتا ہے، اتنے سرکش اور سخت کہ اچھے اچھے استروں کے چھکے چھڑا دیں۔

جوانی کی علامتیں اس مرحلہ کی نشان دہی کرتی ہیں، جب لڑکے اور لڑکیاں اولاد پیدا کرنے کے قابل ہو جاتی ہیں۔ لیکن اس سلسلہ میں کچھ شہادتوں سے ظاہر ہوتا ہے کہ تولید نسل کی صلاحیت اس مرحلہ پر پہنچنے کے ایک دو سال بعد ہوتی ہے۔ جب کہ زیادہ جنسی پختگی حاصل ہو جاتی ہے۔ یہ نتیجہ اُن ملکوں کی تہذیب سے نکالا گیا ہے، جہاں لڑکیوں کی شادی جوانی کی علامات ظاہر ہونے سے پہلے کر دی جاتی ہے۔

عنفوان شباب کے ابتدائی دور میں، لڑکے اور لڑکیوں دونوں کی جسمانی بڑھوتری بڑی تیزی سے ہوتی ہے اور یہ سلسلہ دو تین سال تک جاری رہتا ہے۔ لڑکوں کے مقابلہ میں لڑکیاں ایک دو سال پہلے سے قد و قامت میں غیر معمولی ترقی کرنے لگتی ہیں۔ بالغ قد و قامت تک پہنچنے کی مدت مختصر ہوتی ہے مگر رفتار تیز۔ اور وہ محسوس کرنے لگتے ہیں کہ اُن کے کپڑے بدن پر تنگ ہو رہے ہیں۔ اسی زمانہ میں نئے قد و قامت سے متعلق نوجوانوں میں زود حسی کی کیفیت رونما ہوتی ہے۔ جب جسمانی بڑھوتری کا عمل تیز ہو تو استاد کو، لڑکے اور لڑکیوں کے مسائل کے بارے میں چوکس رہنا چاہیے۔

بچپن اور بلوغ کے قد کا باہمی رشتہ

سوال یہ ہے کیا بچے یکساں طور پر بڑھتے ہیں، تاکہ ان کے قد و قامت کا تناسب سال بہ سال ایک ہی رہے؟ دوسرے لفظوں میں کیا پستہ، درمیانی اور لمبے قدوں کے بچے، بالغ ہونے پر بھی، پستہ درمیانی اور لمبے قد ہی کے رہیں گے؟ - عام طور پر تو ایسا ہی ہوتا

ہے۔ بچپن کے قد سے اندازہ لگایا جا سکتا ہے کہ بالغ ہونے پر بچہ کا قد و قامت کیا ہوگا۔ تاہم اس میں کچھ مستثنیات بھی ہوتے ہیں۔ ایسی مثالیں بھی موجود ہیں کہ بچپن کے قد و قامت کی بنا پر جو قیاس آرائیاں کی گئیں وہ سن بلوغ میں غلط ثابت ہوئیں۔ نسبتاً قد یا تو بہت چھوٹے رہے یا بہت زیادہ لمبے۔ لیکن پانچ میں ایک مثال اس طرح کی ہوتی ہے۔

ہر شخص کی بڑھوتری کی رفتار ایک دوسرے سے مختلف ہوتی ہے۔ یہی نہیں بلکہ ہر شخص کی اپنی بڑھوتری کی رفتار بھی مختلف اوقات میں مختلف ہوتی ہے۔ کبھی کبھی وہ زیادہ تیز ہو جاتی ہے۔ لیکن اِن تبدیلیوں کا یہ مطلب نہیں کہ جسمانی ترقی چھلانگ لگاتی ہے۔ انفرادی طور پر اگرچہ کچھ اُتار چڑھاؤ ہوتا رہتا ہے لیکن جسمانی ترقی کا خطِ منحنی سالہا سال تک ہموار ہی چلتا ہے۔ زندگی کے بعض حصوں میں، جسمانی ترقی کی رفتار مقابلتاً زیادہ تیز ہو جاتی ہے۔ پھر بھی یہ رفتار ہموار اور مسلسل ہوتی ہے۔

عام طور پر لمبے قد کے بچے بالغ ہونے پر اتنے لمبے نہیں ہوتے جتنا کہ بچپن کے قد کی نسبت سے انھیں لمبا ہونا چاہیے۔ اسی طرح وہ بچے جو اپنی عمر کے مقابلہ میں زیادہ پستہ قد ہوتے ہیں، بالغ ہو کر نسبتاً اتنے پستہ قد نہیں رہتے۔ یہ اوسط، قد کی طرف لوٹ آنے کا رجحان ہے اور تعلیمی اصطلاح میں اسے مراجعت کہتے ہیں۔ لمبے یا پستہ قد کے تمام بچے اوسط قد کی طرف مراجعت نہیں کرتے البتہ بہت بڑی تعداد پر یہ بات صادق آتی ہے۔

بچہ میں جب جوانی کی علامتیں ظاہر ہوتی ہیں یا جب عنفوانِ شباب میں جسمانی ترقی کی رفتار یکدم تیز ہو جاتی ہے، اسی وقت معلوم ہو جاتا ہے کہ اس کا زیادہ سے زیادہ قد کیا ہوگا۔ جن بچوں میں مندرجہ بالا عمل جاری شروع ہوتا ہے۔ وہ اُن بچوں کے مقابلہ میں کم بڑھتے ہیں، جن میں یہ عمل دیر سے ہوتا ہے۔ مثال کے طور پر گیارہ[۱۱] برس کی دو برابر قد کی لڑکیوں کو لیجیے۔ اُن میں سے ایک کی جسمانی ترقی کی رفتار گیارہ[۱۱] سال کی عمر سے ہی تیز ہونا شروع ہو گئی مگر دوسری کی چودہ[۱۴] سال کی عمر سے شروع ہو گئی۔ تو اغلب یہ ہے کہ دوسری لڑکی آخر میں زیادہ لمبی ہو جائے گی۔ لہٰذا جن لڑکیوں کی جسمانی ترقی کی رفتار دیر میں تیز ہوتی ہے یا جن میں جوانی کی علامتیں دیر میں ظاہر ہوتی ہیں وہ دس[۱۰]، گیارہ[۱۱]، بارہ[۱۲] یا چودہ[۱۴] سال کی عمر

سے بیس سال کی عمر تک دوسروں کے مقابلہ میں زیادہ دراز قد ہوتی ہیں۔

گوشوارہ ۳ میں جو معلومات مہیا کی گئی ہیں انھیں اس بات کا اندازہ لگانے میں استعمال کیا جا سکتا ہے کہ ایک بچے یا نوجوان کا قد و قامت اور وزن ترقی کی آخری حد یعنی بیس سال کی عمر تک کتنا ہوگا۔ گوشوارہ ۳ میں پیدائش سے بیس[۲۰] سال کی عمر تک کا قد اور وزن، ۲۰ سالہ عمر کے قد اور وزن کے فی صد کے طور پر دکھایا گیا ہے۔ فرض کیجیے کہ گوشوارہ ۳ کے مطابق کوئی شخص بالغ ہونے سے پہلے کسی عمر میں بالغ عمر کے قد اور وزن حاصل کرلے تو حساب لگایا جا سکتا ہے کہ بالغ ہونے پر اس کا قد اور وزن کتنا ہوگا۔ مثلاً اگر ایک بارہ[۱۲] سالہ لڑکے کا قد پینسٹھ[۶۵] انچ اور وزن ایک سو پانچ[۱۰۵] پاونڈ ہے تو بیس سال کی عمر میں اس کی لمبائی تقریباً ستر[۷۰] انچ اور وزن تقریباً ایک سو چورانوے[۱۹۴] پاونڈ ہو سکتا ہے بشرطیکہ اس کی جسمانی ترقی فی صد کے مطابق ہوتی رہے۔ یہ بھی ہو سکتا ہے کہ اس کی ترقی کی رفتار کسی قدر سست یا زیادہ تیز ہو جائے۔

آگے چل کر بچہ کی لمبائی کیا ہوگی اس کا اندازہ ایک اور طریق پر بھی کیا جا سکتا ہے۔ یعنی یہ دیکھا جائے کہ اس کے والدین کا قد کیا ہے۔ مثال کے طور پر بالغ بیٹے کی لمبائی باپ کے قد اور ماں کے قد کے ایک سو دس[۱۱۰] فی صد کے اوسط کے برابر ہوگی۔ مثلاً باپ کا قد ستر انچ اور ماں کا قد پینسٹھ انچ ہو تو بیٹے کا قد $\frac{65 \times 1.10 + 70}{2}$ یا تقریباً پانچ فٹ گیارہ[۱۱] انچ ہوگا۔

بالغ بیٹی کا قد معلوم کرنا ہو تو ماں کے قد اور باپ کے قد کے ۹۲ فی صد کا اوسط نکال لیجیے۔ اگر کسی بچے کے دادا، دادی، یا نانا، نانی، کا قد نمایاں طور پر والدین کے مقابلہ میں زیادہ لمبا یا زیادہ چھوٹا ہو تو اُس قد و قامت کا اندازہ لگاتے وقت جو اُس بچے کو بالغ ہونے پر حاصل ہوگا، اس کے دادا، دادی یا نانا، نانی کے قد کو پیش نظر رکھنا چاہیے۔

ایکس رے Xray کے ذریعہ یہ انکشاف ہوا ہے کہ کلائی کی ہڈیوں کی پختگی سے بھی قامت کا اندازہ لگانے میں مدد ملتی ہے۔ جن بچوں کی ہڈیاں عمر کے مطابق پختہ

شکل ۱۷ بالٹی مور کی رہنے والی چار لڑکیاں جو ساتویں گریڈ میں پڑھتی ہیں اور جن کی عمریں تقریباً برابر ہیں۔ یہ اچھی طالبات ہیں اور ہر ایک کی جسمانی ترقی اپنی اپنی نارمل شرح کے مطابق ہو رہی ہے۔

نہیں ہوتیں وہ پختہ ہڈیوں والے بچوں کے مقابلہ میں کسی قدر زیادہ لمبے ہوتے ہیں۔ اس طرح جس بچہ کے جسمانی ڈھانچہ کی پختگی کم درجہ کی ہوتی ہے، پختہ عمر ہونے تک اُس کا قد، اُس بچہ کے مقابلہ میں زیادہ لمبا ہوگا جو مساوی عمر کا ہے لیکن جس کا ڈھانچہ زیادہ پختہ ہے۔

شکل ۵ بالٹی مور کے رہنے والے ساتویں گریڈ کے چار لڑکے جن کی عمریں تقریباً برابر ہیں۔ یہ سب کے سب تندرست ہیں اور ہر ایک کا امتحان نارمل شرح کے مطابق ہے۔ یہ اچھے طالب علم ہیں ان کی جسمانی اور ذہنی پختگی مختلف مرحلوں پر ہے۔

جسمانی ساخت اور شخصیت

بالعموم یہ دیکھا گیا ہے کہ اچھی نشو و نما اور دلکش شکل و صورت یا دراز قامتی اور پست قدی، دبلے پن یا موٹاپے، یا جسمانی خامیوں کا ہونا آدمی کے احساسات اور اطوار پر اثر انداز ہوتا ہے۔ لوگوں کے طرح طرح کے نام رکھ دئے جاتے ہیں یا انھیں طرح طرح کے لقب

دے دیئے جاتے ہیں، جو مستقل طور پر ان کی جسمانی خرابیوں اور خامیوں کی یاد تازہ کرتے رہتے ہیں۔ اس سے ان کی دماغی صحت پر بڑا اثر پڑتا ہے۔ اس مسئلہ پر "صحت مند اطوار اور شخصی مطابقت" کے باب میں بحث کی گئی ہے۔

ساتویں جماعت کے چار ہم عمر، لڑکوں اور لڑکیوں کی تصویروں سے ظاہر ہوتا ہے کہ ان کے قدوقامت میں زبردست فرق ہے۔ ہر بچہ تندرست ہے۔ لیکن اُن کی جسمانی ترقی کی رفتار مختلف ہے۔ یہی وجہ ہے کہ اُن کے قدوں میں اس درجہ فرق ہے۔ قدوقامت میں فرق ہونے کی وجہ سے ان لڑکے اور لڑکیوں کے رہن سہن، طرزِ عمل اور نقطۂ نگاہ میں بھی اختلاف پایا جاتا ہے۔ سب سے بڑی لڑکی اپنے سے زیادہ عمر اور زیادہ دراز قامت لڑکوں اور لڑکیوں سے دل چسپی رکھے گی۔ اپنی عمر کے "ننھے بچوں" کے ساتھ جمنازیم کلاس اور دوسری سرگرمیوں میں حصہ لینا اُسے پسند نہ ہوگا۔ جونیر ہائی اسکول کی ایک لمبی چوڑی تنومند لڑکی نے کہا کہ وہ "ننھے سے گڈّوں" (یعنی پستہ قد لڑکوں) کے ساتھ رقص کرنا پسند نہیں کرتی۔ سب سے چھوٹے قد کا لڑکا یا لڑکی پانچویں جماعت کے لڑکوں اور لڑکیوں میں اچھی طرح کھپ جاتے ہیں اور غالباً اُن کے ساتھ کھیلوں میں شریک ہونے کو زیادہ مناسب سمجھتے ہیں۔ قدوقامت کی بنا پر، طلبا کی جو دلچسپیاں، رویے اور دماغی اُلجھنیں ہوتی ہیں، اگر استاد انھیں اچھی طرح سمجھ لے تو وہ اپنے شاگردوں کی ایسی رہنمائی کر سکتا ہے کہ طلبا اپنے اندر کوئی کمی محسوس نہ کریں، بلکہ اس کے برخلاف اُن میں ذاتی اطمینان کا احساس پیدا ہوجائے۔

بعض طلبار، تیراکی میں شریک ہونا پسند نہیں کرتے۔ کیوں کہ اپنے جسم کے بارے میں اُن کا احساس بہت نازک ہوتا ہے۔ اگر کوئی ان کے دُبلے پن، موٹاپے یا عضلاتی نشوونما کی کمی کی طرف اشارہ کرے تو انھیں اپنے بھونڈے پن کا احساس ہونے لگتا ہے۔ اسی قسم کی وجوہات کی بنا پر کچھ بچے، جمناسٹک کا یونیفارم پہننے کے لیے تیار نہیں ہوتے۔ گول مٹول اور دبلے پتلے بچے اپنے معمولی کپڑوں کے مقابلہ میں جمناسٹک کے لباس میں زیادہ نمایاں طور پر ناموزوں محسوس کرتے ہیں۔ تاہم بچوں کو اس طرح کی ناخوش گوار صورتِ حال کا مقابلہ کرنے کی تربیت دینا مفید ہے بشرطیکہ مدرس انھیں ہدایت کر دے کہ

وہ اپنے قد و قامت کے پیش نظر ایسی جسمانی ترقی کیسے حاصل کرسکتے ہیں جس پر وہ بجا طور پر فخر کرسکیں۔

صدیوں سے کوشش کی جارہی ہے کہ مختلف ساخت کے بدنوں اور شخصیتوں کے درمیان باہمی رشتہ معلوم کیا جائے۔ آج بھی یہ کوشش جاری ہے۔ مختلف قسم کے جسم اور ان کے مطابق شخصیت کی خصوصیتوں کو مندرجہ ذیل طریق پر ترتیب دیا جاسکتا ہے۔

جسم کی نوعیت	شخصیت
۱۔ ہڈیاں نکلی ہوئی لاغر بدن :- دُبلا کمزور پٹھوں والا پتلا، سوکھا اور لمبا۔	دانشور اندرون بیں (داخلیت پسند)
۲۔ لحیم شحیم بدن :- بھاری، ملائم، موٹا، گول مٹول، باہر کو لٹکا ہوا۔	کھیل، تماشہ اور تفریح پسند، کاہل، یار باز
۳۔ میانہ بدن :- بھاری، ٹھوس، کھردرا، بڑے چوکھٹے کا، گٹھیلا۔	عملی اور مہم پسند، مزاج پر قابو رکھنے والا بیرون بیں (خارجیت پسند)
۴۔ متوازن یا اوسط درجہ کا بدن	... ...

بدن کی مندرجہ بالا تقسیم باعتبار نوعیت شیلڈن اور اسٹیونس کا نتیجہ فکر ہے۔ آدمی کی ذاتی صفات جو اوپر بیان کی گئی ہیں، بدن کے انداز بناوٹ سے منسوب کی جاتی ہیں۔

بدن کی بناوٹ اور جنون کے بارے میں بہت کچھ چھان بین کی گئی ہے۔ بدن کے بارے میں، نازک دُبلا پتلا، موٹا بھاری بھرکم اور ورزشی جیسے القاب استعمال کیے گئے ہیں نازک بدن، باہر کو نکلے ہوئے بدن سے مشابہ ہے۔ اسی طرح موٹا بدن، لحیم شحیم بدن سے اور ورزشی بدن میانہ بدن سے مشابہت رکھتے ہیں۔

بدن کی مختلف شکلوں اور شخصیت پر لمبی چوڑی بحث نہیں کی جائے گی۔ یہ مسئلہ بہت مشکل اور پیچیدہ ہے۔ پڑھنے والے یہ بات قبول کرنے کے لیے تیار نہیں ہوں گے کہ بدن کی مادی بناوٹ اور شخصیت یا جنون کے مابین کوئی قابل یقین تعلق موجود

ہے۔ جس قسم کی شہادت دستیاب ہوئی ہے وہ اِس نقطۂ نظر کی تائید نہیں کرتی۔

اس سلسلہ میں غالباً معقول بات یہ ہے کہ ایک شخص کی جسمانی بناوٹ؛ بدن کی خصوصیتیں اور حرکی حسّی صلاحیتیں اس کی شخصیت پر اثر ڈالتی ہیں۔ یہ اثر اسی قدر پسندیدہ ہوگا جس قدر فرد کی جسمانی کیفیت مؤثر زندگی بسر کرنے کے لیے کافی اور سازگار ہوگی۔ مزید براں یہ اثر اس بات پر بھی موقوف ہے کہ فرد خود اپنی جسمانی حالت اور قوتوں کے بارے میں کیا خیال رکھتا ہے۔ اور دوسرے لوگوں کی اس بارے میں کیا رائے ہے۔ ایک چیز جو انسان کے معاملات، طرزِ عمل اور سرگرمیوں پر اثر ڈالتی ہے وہ یہ ہے کہ آیا اس کی شخصیت دل کش ہے یا سپاٹ، سلیقہ مند ہے یا بھونڈی، صحت مند ہے یا مریض۔ ان باتوں کو سامنے رکھتے ہوئے کہا جا سکتا ہے کہ انسان کی جسمانی نشوونما اور شخصیت کے مابین کوئی نہ کوئی علاقہ ضرور ہے۔

جسمانی درستی کے اعتبار سے بھی بدن کے اندازِ بناوٹ اور شخصیت کے مابین ایک رشتہ ہو سکتا ہے۔ طاقت اور قوت برداشت کی جانچ کر کے اس چیز کا جائزہ لیا گیا ہے۔ طاقت اور قوت برداشت کی جانچ میں میانہ بدن والوں نے اوسطاً سب سے زیادہ کامیابی حاصل کی۔ جسمانی صلاحیت میں، چھریرے اور باہر کو ہڈیاں نکلی ہوئی بدن والوں کا نمبر دوسرا تھا گیم شیم بدن والوں کا اوسط سب سے کم رہا۔ لیکن یاد رہے کہ یہ نتیجے، حسابِ اوسط پر مبنی ہیں ورنہ یہ بھی ہے کہ بعض لحیم شحیم بدن والوں نے، میانہ بدن والوں کے مقابلہ میں زیادہ کامیابی حاصل کی وغیرہ وغیرہ۔ بدن کے اندازِ بناوٹ کا تعلق جسمانی موزونیت سے ہے اور شخصیت کے بنانے میں اس کا بھی ہاتھ ہے۔ بشرطیکہ جسمانی درستی بھی شخصیت کا جزو ہو اور غالباً ایسا ہی ہے۔

تاہم کوئی ایسا عام قاعدہ نہیں، جس کی بنا پر واضح کیا جا سکے کہ ہر فرد اپنی جسمانی خصوصیات سے لازماً متاثر ہوتا ہے۔ کچھ لوگ جن میں کسی قسم کی بھی جسمانی کشش نہیں ہوتی اور جن کے جسمانی نقائص بالکل عیاں ہیں، نہ تو جھینپو ہوتے ہیں اور نہ جھگڑالو۔ وہ درست بننے سے نہیں کتراتے اور نہ ان میں دماغی اُلجھنیں ہوتی ہیں۔ یہ سچ ہے کہ بعض میں یہ خرابیاں ہوتی ہیں۔ لیکن بعض لوگ، دوستی، باہمی تعاون اور خوش مزاجی سے اپنی جسمانی

خامیوں کی تلافی کر دیتے ہیں۔ لیکن عام طور پر جسمانی خامیوں سے، ورنئی خامیاں بھی پیدا ہوتی ہیں۔ اور انھیں سہارا بھی دیتی ہیں۔ لیکن بعض مثالوں میں، جسمانی خامیوں کے بجائے انسان اپنے اندر خوبیاں پیدا کر لیتا ہے۔

استاد کو چاہیے کہ اپنے شاگردوں کی جسمانی ترقی اور نشوونما کا جائزہ لیتا رہے۔ یہ بات ظاہر ہوگی کہ جسمانی نشوونما کے سانچہ میں ہی اس کے بعض شاگردوں کی شخصیت ڈھلی ہے جسمانی بناوٹ اور شخصیت کے باہمی تعلق کو سمجھ کر ہی استاد ایسے شاگردوں کی مدد کر سکتا ہے۔

جسمانی خدوخال اور شخصی خصوصیات

جیسا کہ بتایا جا چکا ہے، یہ سچ ہے کہ جسمانی نشوونما اور بعض شخصی رویوں کے مابین ایک طرح کا رشتہ ہو سکتا ہے، خاص طور پر اُن لوگوں میں جو عام روش سے بہت زیادہ ہٹے ہوئے ہوتے ہیں۔ تاہم جسمانی شکل وصورت کی بنیاد پر ذاتی خصوصیات کو قیاس کرنا بہت بڑی غلطی ہوگی۔ بسا اوقات ہم خیال کرتے کہ جس شخص کے کاندھے، بڑے اور چوڑے چکلے ہوں وہ ارادہ کا پکا اور ثابت قدم ہوتا ہے، خاص طور پر اگر اس کا جبڑا چوکور اور مضبوط ہو۔ چھریرے بدن کا آدمی، اکثر کمزور اور ڈھل مل یقین خیال کیا جاتا ہے۔ اکثر لوگ جن میں پڑھے لکھے بھی شامل ہیں خیال کرتے ہیں کہ بلند اور کشادہ پیشانی۔ ترقی یافتہ دماغ کی علامت ہے اور اس سے ذہانت ٹپکتی ہے۔ ہم اکثر کہا کرتے ہیں کہ فلاں چہرہ پر ذہانت کے آثار نمایاں ہیں اور فلاں پر کند ذہنی کے۔

لیکن واقعہ یہ ہے کہ جسمانی شکل وصورت دیکھ کر کوئی بھی، کسی شخص کے ذاتی اور ذہنی اوصاف کا اندازہ نہیں کر سکتا۔ ہو سکتا ہے کہ کچھ ایسے فاترالعقل اور ناقص العقل لوگ ہوں جن کی مایوس کن جسمانی حالت، ان کی دماغی حالت کے عین مطابق ہو۔ لیکن ان مثالوں کو مستثنیات میں شمار کرنا چاہیے۔ ننانوے فی صد سے اوپر ایسے لوگ ملیں گے جن کی جسمانی خصوصیات سے ظاہر نہیں ہوتا کہ ان کے کردار، شخصیت اور ذہانت کی واقعتاً کیا خوبیاں یا برائیاں ہیں۔

اب ہم اس سوال کی طرف رجوع کرتے ہیں کہ سر کی بناوٹ اور ذہانت کے مابین کیا

رشتہ ہے۔ دماغ کی ترقی پر بحث کے دوران یہ معلوم ہو چکا ہے کہ جوں جوں دماغ ترقی کرتا ہے اور اُس کا سائز بڑھتا ہے، اُسی نسبت سے بنیادی ذہانت میں بھی اضافہ ہوتا ہے۔ اس بات سے یہ نتیجہ نکالنا دور از قیاس نہیں کہ بالغ دماغ کا سائز ذہانت کی مقدار کا پتہ دیتا ہے۔ اور یہ بھی نتیجہ نکالا جا سکتا ہے کہ پیشانی کی بناوٹ ذہانت کا نشان ہے۔ لیکن اس طرح کا استدلال بالکل غلط ہے۔

یہ ٹھیک ہے کہ زیادہ بڑے سائز کا دماغ، قدرے زیادہ ذہانت ظاہر کرتا ہے۔ لیکن ننانوے ۹۹ فی صد سے زیادہ مثالوں میں دماغ کی جسامت اور ذہانت کا باہمی رشتہ صفر کے برابر ہے۔ بہت سے لائق لوگوں کا دماغ ۴۸ آونس کے اوسط وزن سے کم ہوتا ہے اور بہت سے معمولی قابلیت کے لوگوں کا دماغ، اوسط وزن سے کئی آونس زیادہ ہوتا ہے۔ دراصل دماغ کے سائز کے مقابلہ میں دماغ کی خوبی زیادہ اہمیت رکھتی ہے۔

دماغ اور ذہانت کے بارے میں پیشانی کی بناوٹ سے کچھ پتہ نہیں چلتا۔ اگر چلتا بھی ہے تو بہت معمولی سا۔ یہی بات چہرہ، جسمانی ڈیل ڈول اور انسان کی ذہانت، کردار اور شخصیت کے باہمی رشتہ کے بارے میں بھی صادق آتی ہے۔

اسکول کے ابتدائی دنوں میں استاد، اپنے شاگردوں کو کتنا ہی غور سے دیکھے اور کتنی ہی احتیاط سے اُن کے چہروں کا مطالعہ، اور جسمانی ڈیل ڈول اور خصوصیات کا معائنہ کرے، پھر بھی اُن کی ذہانت اور ذاتی خصوصیات کا اندازہ لگانے میں وہ یقینی طور پر کبھی کامیاب نہیں ہو سکتا۔ چہرے دیکھ کر ذہانت کا اندازہ لگانے کے اکثر تجربے کیے گئے۔ لیکن ان میں کامیابی حاصل نہیں ہو سکی۔

اچھی جسمانی حیثیت حاصل کرنا

یہ تو ظاہر ہے کہ انسان کی جسمانی ترقی اور نشو و نما کا اُس کے سماجی اور ذاتی مسائل سے قریبی تعلق ہے سوال کیا جا سکتا ہے: "ہم اچھی جسمانی حیثیت حاصل کرنے کے سلسلہ میں کیا کر سکتے ہیں؟" بچہ کی مدد کر کے، استاد اور والدین اُسے جسمانی ترقی اور دماغی صحت کی مناسب سطح

پر پہنچا سکتے ہیں۔

ضرورت سے زیادہ موٹا آدمی اگر کھانے پینے اور ورزش کرنے میں عقلمندی سے کام لے تو اُس کا وزن اوسط یا قریب قریب اوسط درجہ کا ہو سکتا ہے۔ اسی طرح وہ شخص جسے وزن بڑھانے کی ضرورت ہو، زیادہ آرام کرکے اور وزن بڑھانے والی غذا کھا کر اپنے وزن میں اضافہ کر سکتا ہے۔ غذا کسی اچھے ڈاکٹر کے مشورہ کے بموجب کھانی چاہیے۔

قد بڑھانے کا معاملہ دوسری طرح کا ہے۔ اس سلسلہ میں اس کے سوا اور کچھ نہیں کیا جا سکتا کہ آدمی اچھے انداز میں چلے پھرے، یعنی سیدھا اور سینہ تان کر۔ خیال رہے کہ لوگوں کا قد و قامت اور شکل و صورت ایک دوسرے الگ ہوتی ہے۔ اور یہ اختلاف ایک پسندیدہ چیز ہے۔ بعض اشخاص لمبے چوڑے لوگوں کو ترجیح دیتے ہیں کچھ اوسط قد اور کچھ چھوٹے قد والوں کو پسند کرتے ہیں۔ لہٰذا ذوق کے اختلاف اور ڈیل ڈول کے اختلاف سے ہر آدمی کو اُس کی پسند کے مطابق خوشی حاصل ہو سکتی ہے۔

ہر فرد کو خود یہ فیصلہ کرنا ہوگا کہ اس کی بہترین جسمانی حیثیت کیا ہونی چاہیے لوگ باگ کسی خاص نمونے کے مطابق ڈھلے ہوئے نہیں ہوتے۔ کچھ قدرتاً ہٹے کٹے اور وزنی ہوتے ہیں۔ کچھ چھریرے بدن کے، ان کی ہڈیاں چھوٹی اور پتلی پتلی ہوتی ہیں۔ اگر کسی شخص کی تغذیہ کی حالت اچھی ہو، اور قدرتی میلان کے مطابق نہ بہت موٹا ہو اور نہ دبلا پتلا تو پھر پریشان ہونے کی کوئی وجہ نہیں۔ آدمی کو چاہیے کہ صحیح غذا اور مناسب ورزش کے ذریعہ زیادہ سے زیادہ کشش اپنے اندر پیدا کرے۔

جسمانی اور دماغی ترقی کی باہمی نسبت

ایک لحاظ سے جسمانی اور دماغی ترقی کے مابین بڑا قریبی تعلق ہے۔ بچپن کے شروع سے بلوغ تک، دماغی اور جسمانی حیثیت کا رشتہ برابر قائم رہتا ہے۔ جوں جوں عمر بڑھتی ہے، جسمانی اور دماغی بڑھوتری میں بھی اس کے ساتھ ساتھ اضافہ ہوتا رہتا ہے۔ جس طرح چھ سال عمر والوں کی جسمانی ترقی اور نشوونما، چار سال عمر والوں

سے اور دس سال عمر والوں کی آٹھ سال عمر والوں سے اور بارہ سال عمر والوں کی
دس سال عمر والوں سے برتر ہوتی ہے، ٹھیک اسی کے مطابق اور اسی طرح، دماغی
ترقی اور نشوونما کو بھی یہ برتری عمر وار حاصل ہوتی ہے۔ جسمانی اور دماغی ترقی دونوں
عمر کے ساتھ بڑا گہرا تعلق رکھتی ہیں۔ لہٰذا پیدائش سے لے کر بلوغ تک کی پوری مدت
میں، جسمانی اور دماغی نشوونما کی سطح کے مابین زبردست رشتہ قائم رہتا ہے۔

لیکن اگر ہم عمر کے اثرات کو برطرف کر کے محض ایک خاص عمر کے بچوں کے
معاملہ پر غور کریں تو معلوم ہوگا کہ جسمانی اور دماغی حیثیتوں کے مابین معمولی سا تعلق ہے۔
بطور مثال نوسالہ بچوں کا ایک گروپ لیجیے (اس مقصد کے لیے کسی بھی عمر کا گروپ لیا جا سکتا ہے)۔
اس گروپ کی تعداد بڑی ہونی چاہیے اور بچے چھانٹے نہ جائیں، بس پیدائش کے حساب
سے اُن کی عمر ۹ سال ہونی چاہیے۔ ان بچوں کے معاملہ پر غور کرنے کے بعد آپ کو معلوم
ہوگا کہ اُن کی دماغی صلاحیتوں میں زمین آسمان کا فرق ہے۔ اس فرق کو ہم اس طرح بھی ظاہر
کر سکتے ہیں کہ اُس کا سلسلہ تین[۳] سالہ دماغی عمر سے شروع ہو کر سولہ[۱۶] سالہ دماغی عمر تک پہنچتا
ہے۔ یعنی کچھ دماغی قابلیت، پیدائشی عمر کے لحاظ سے بہت کم اور کچھ کی بہت زیادہ ملے گی۔
دماغی قابلیت کا یہ سلسلہ اس سے زیادہ بھی ہو سکتا ہے اور کم بھی۔ تاہم ۹ سالہ عمر کے اس
بڑے گروپ میں، کچھ ہی بچے ایسے ہوں گے جن کی دماغی قابلیت، تین سالہ عمر والوں
کے اوسط کے برابر ملے گی اور شاید بہت تھوڑے بچے ایسے ہوں گے، جن کی دماغی
قابلیت سولہ سال عمر والوں کی اوسط قابلیت کے مطابق ہوگی۔ لیکن بڑی تعداد میں
ہمارے ۹ سالہ عمر کے بچے، ۹ سال عمر کی اوسط قابلیت کی سطح پر پورے اتریں گے۔ بعض
ایسے بھی ملیں گے، جن کی دماغی قابلیت آٹھ، سات، چھ[۶] یا دس گیارہ[۱۱]، بارہ[۱۲] سال
والوں کی سطح کے ہم پلہ ہوگی۔ جوں جوں ۹ سال عمر کی اوسط دماغی قابلیت سے اوپر یا
نیچے کی قابلیت کا فرق بڑھتا جائے گا بچوں کی تعداد گھٹتی جائے گی۔

نوسال کی عمر کے بچوں کا جو فرق اوپر بتایا گیا ہے وہ صرف دماغی قابلیت تک
ہی محدود نہیں۔ جسمانی ترقی میں بھی اسی طرز کا فرق ملے گا۔ چند نو سالہ بچے قد و قامت

اور وزن کے لحاظ سے نو سال عمر کے نہیں معلوم ہوتے، بلکہ بہت کم عمر دکھائی دیتے ہیں۔ کچھ ایسے ہوتے ہیں جن کا ڈیل ڈول اور وزن ان کی عمر کے مقابلہ میں کہیں زیادہ لگتا ہے۔ اس کے یہ معنی ہوئے کہ جسمانی ترقی کی اوسط سطح میں بھی کافی فرق ہوتا ہے۔

اگر ان بچوں کی دماغی اور جسمانی سطح کی باہمی نسبت کو معلوم کیا جائے تو غالباً اس باہمی نسبت کی شرح ۰۵ء سے ۱۵ء تک نکلے گی۔ یعنی اس عمر کے بچوں کی ذہنی اور جسمانی ترقی میں بہت معمولی سا تعلق ہوتا ہے۔ صرف اس عمر کے بچوں پر ہی موقوف نہیں، ہر عمر کے بچوں کے دماغ اور بدن کی ترقی میں باہمی نسبت بہت کم ہوتی ہے اس کے معنی یہ ہیں کہ زیادہ تر ایسا ہوتا ہے کہ جس شخص کی جسمانی نشو و نما اعلیٰ درجہ کی ہوتی ہے ضروری نہیں کہ اُس کی دماغی نشو و نما بھی اعلیٰ درجہ کی ہو۔ وہ اعلیٰ درجہ کی بھی ہو سکتی ہے اور اوسط یا کمتر درجہ کی بھی۔ اسی طرح ایک شخص جو جسمانی طور پر اوسط یا کمتر درجہ کا ہو' ذہنی اعتبار سے' اعلیٰ اوسط یا کم تر درجہ کا ہو سکتا ہے۔ دماغی نشو و نما پر بھی یہی بات صادق آتی ہے۔ محض بچہ کی دماغی صلاحیت معلوم کر کے آپ اُس کی جسمانی حیثیت کا ٹھیک ٹھیک اندازہ نہیں لگا سکتے۔

بہر حال چونکہ دماغی اور جسمانی حیثیت کے درمیان، کتنا ہی معمولی سہی، تاہم کچھ نہ کچھ رشتہ ضرور ہوتا ہے۔ اس لیے اعلیٰ دماغی قابلیت کا جسمانی نشو و نما سے کسی قدر تال میل ہونا لازمی ہے۔ کند ذہن بچوں کے مقابلہ میں ذہین بچے زیادہ لمبے چوڑے اور گٹھیلے بدن کے ملیں گے۔ ذہین بچوں کا قد غالباً دو تین انچ زیادہ لمبا اور وزن پانچ سے دس پاؤنڈ تک زیادہ بھاری ہوگا۔ یہ فرق بڑی عمر کے بچوں میں زیادہ اور چھوٹی عمر کے بچوں میں کم ہوتا ہے۔ اس طرح یہ بھی کہا جا سکتا ہے۔ کہ جن بچوں کو جسمانی برتری حاصل ہے وہ ذہنی طور پر، اسی عمر کے اُن بچوں کے مقابلہ میں اوسط سے بلند تر ہوتے ہیں جو قد و قامت میں چھوٹے اور بدن کے لاغر ہیں۔ اس کے باوجود ایسی مثالیں بھی ملتی ہیں کہ بہت سے کند ذہن بچے، بدن کے موٹے تازے اور بہت سے ذہین بچے، کمزور بدن کے ہوتے ہیں۔ ایک ہی عمر کے بچوں کی جسمانی اور دماغی حیثیت کا باہمی تعلق اگرچہ زیادہ نمایاں تو نہیں ہوتا لیکن اس اصول کو ثابت کرنے کے لیے کافی ہے کہ بدن اور دماغ کی خوبیاں، لازم و ملزوم ہیں، یعنی جسم اگر مضبوط و تندرست ہوگا تو معمولاً دماغ

بھی مضبوط و تندرست ہوگا۔ یعنی جسم اور دماغ دونوں کی خوبیاں ساتھ ساتھ ملتی ہیں۔

جسمانی ترقی کے ساتھ ساتھ جسمانی اہلیتوں میں اضافہ

جوں جوں کسی شخص کی عمر بڑھتی ہے اُس کا عصبی نظام بھی ترقی کرتا ہے۔ نتیجہ میں اس کے ذہن اور کسب علم کی قوتیں بھی بڑھتی ہیں۔ ٹھیک اسی طرح عمر بڑھنے کے ساتھ ساتھ اُس کی جسمانی اور کسرتی صلاحیتوں میں بھی اضافہ ہوتا ہے۔ پیدائش سے بیس سال کی عمر تک جو یہ قوتیں بڑھتی ہیں، اُن کی تصریح کے لیے ایک اصطلاح ہے "جسمانی پختگی" مثال کے طور پر وہ قوت جس سے بچہ کسی چیز کو کھینچتا یا ہاتھ کی گرفت میں لیتا ہے۔ طفولیت سے ابتدائے بلوغ تک یکساں طریقہ سے بڑھتی رہتی ہیں۔ ہاتھ اور بازو کی اس بڑھتی ہوئی توانائی سے ظاہر ہوتا ہے کہ ان قوتوں میں بھی اضافہ ہوتا رہتا ہے۔ یہ جسمانی ترقی اور نشوونما کے ساتھ ساتھ پروان چڑھتی ہیں۔ ٹانگوں کی لمبائی بڑھ جاتی ہے اور وہ اور زیادہ مضبوط ہو جاتی ہیں۔ دھڑ اور گردن کے پٹھے بھی بڑھتے اور مضبوط ہوتے رہتے ہیں۔

گوشوارہ ۲ میں مختلف عمر کی لڑکیوں اور لڑکوں کی کھیل کود میں کامیابی کے جو اوسط اور معیار پیش کیے گئے ہیں وہ جسمانی طاقت میں ہونے والی تبدیلی کی عکاسی کرتے ہیں۔ گوشوارہ میں صرف اوسط درجہ کی یا معیاری مثالیں دی گئی ہیں اور اس لیے وہ محض اوسط درجہ کی کامیابی ظاہر کرتی ہیں۔ ان اعداد و شمار کی جانچ پڑتال کے بعد یہ بات واضح ہوجاتی ہے کہ بچپن اور نوجوانی کے دوران میں، عمر کے ساتھ ساتھ جسمانی صلاحیتوں میں یقیناً ترقی ہوتی ہے۔

گوشوارہ میں جو اعداد دئے ہوئے ہیں وہ اوسط کو ظاہر کرتے ہیں۔ اس لیے یہ بات نظر سے اوجھل نہ ہونی چاہیے کہ ہر عمر کی صلاحیتوں میں زبردست فرق ہوتا ہے۔ جسمانی صلاحیتوں کا یہ فرق اتنا ہی وسیع ہے جتنا کہ دماغی اور شخصی اوصاف کا فرق۔ آٹھ سال عمر کے چند ایسے بچے پائے جائیں گے جو بارہ سالہ بچوں کے مقابلہ میں زیادہ تیز دوڑتے زیادہ لمبی چھلانگیں لگانے اور گیند کو زیادہ فاصلہ تک پھینک سکتے ہیں۔ اس کا مطلب یہ ہے کہ بارہ سال عمر کے بعض

بچوں کے مقابلہ میں ان کی حرکی مہارت اور جسمانی قوت زیادہ ہے۔ عمر کے لحاظ سے بعض مثالیں بالکل برعکس بھی ملیں گی۔ بعض چودہ سال عمر کے بچے اتنی اچھی طرح گیند نہیں کھیل سکتے اور نہ مختلف کھیلوں میں اتنی مہارت رکھتے ہیں جتنی کہ بعض نو یا دس سال کے بچوں کو حاصل ہوتی ہے، ہر عمر میں حسی حرکی استعداد کا فرق زبردست ہوتا ہے۔ تاہم گوشوارہ ۱۲ میں جو اوسط پیش کیے گئے ہیں۔ اُن سے ظاہر ہوتا ہے کہ بچپن کے پورے عرصہ میں حرکی صلاحیت اور جسمانی طاقت یکساں اور مسلسل بڑھتی رہتی ہے۔ یہی وہ جسمانی ترقی اور نشوونما ہے، جسے جسمانی، دماغی، سماجی اور شخصی نشوونما کے ساتھ ساتھ سمجھنے کی ضرورت ہے۔ اگر ایسا کیا گیا تو بچہ کی تعلیم قانون فطرت کے عین مطابق ہوگی۔

معیار کے لحاظ سے دیکھیے تو جسمانی کارناموں کا مقابلہ دماغی کارناموں سے کیا جا سکتا ہے۔ بچہ کی عمر جوں جوں بڑھتی جائے گی، اُس سے اُمید کی جا سکتی ہے کہ وہ زیادہ اور مشکل تر لفظوں کے معنی بتا سکے گا۔ حساب کے مشکل سوالات حل کر سکے گا اور استاد کی دی ہوئی ہدایتوں کو زیادہ بہتر طریق پر سمجھ سکے گا۔ اِن تمام باتوں نیز دوسری طرح کی جانچوں کے لیے ہر عمر کے معیار مقرر ہیں۔

تجربہ اور نشوونما کی بدولت یہ توقع کرنا بے جا نہیں کہ عمر بڑھنے کے ساتھ ساتھ زیادہ اعلیٰ معیار کے کارنامے ممکن ہیں۔ مثلاً آٹھ سال عمر والے بچوں کے مقابلہ میں، نو سال عمر کے اور نو سال عمر والوں کے مقابلہ میں دس سال کے بچوں سے زیادہ بہتر کارنامے انجام دینے کی امید کی جاتی ہے۔ کیونکہ جوں جوں بچوں کی عمر بڑھتی اور قویٰ مضبوط ہوتے ہیں اور انھیں مزید مشق کرنے کا موقع ملتا ہے۔ اُن کی مہارتوں میں اتنی ہی زیادہ ترقی ہوتی ہے۔ اس نقطۂ نظر سے بچہ جتنا [illegible] اور طاقت ور ہوگا اور جتنی زیادہ مشق کرے گا اتنا ہی اس کی حرکی مہارتوں میں اضافہ ہوگا۔

تنہا مشق کی اہمیت کو سمجھنے کے لیے فرض کیجیے کہ نو سال کی عمر میں بچوں کے کسی گروپ کی بڑھوتری ٹھپ ہو جائے۔ یہ بھی مان لیجیے کہ یہ گروپ ایسے بچوں کا ہے جو نو سکنڈ میں بچاس گز دوڑ سکتے ہیں۔ کھڑے ہو کر چار اپنچ لمبی چھلانگ لگا سکتے ہیں اور

گوشوارہ ۲۳ - فیلاڈیلفیا ابتدائی اسکول — عمر کا لحاظ صرف اُن کھیلوں میں رکھا جائے جو ٹریک یا میدان سے تعلق رکھتے ہیں ۔ *

ٹھوڑی کی کسرت افقی کٹہرہ پر بدن اوپر اٹھا کر — کتنی بار		پچاس گز کی لمبی دوڑ ۔ سکنڈوں اور سکنڈ کے پانچویں حصوں میں		چالیس گز کی لمبی دوڑ ۔ سکنڈوں اور سکنڈ کے پانچویں حصوں میں		تیس گز کی لمبی دوڑ ۔ سکنڈوں اور سکنڈ کے پانچویں حصوں میں		سر کے اوپر سے گیند پھینکنا فٹوں میں		کھڑے سے لمبی کود ۔ فٹ اور انچوں میں		عمر
لڑکیاں	لڑکے	لڑکیاں	لڑکے	لڑکیاں	لڑکے	لڑکیاں	لڑکے	لڑکیاں	لڑکے	لڑکیاں	لڑکے	
-	-	۹-۴	۹-۲	۸-۳	۸	۶-۴	۶-۲	۱۵	۱۶	۳-۸	۴-۰۰	۸ سال
-	-	۹-۳	۹-۰۰	۸-۲	۷-۴	۶-۴	۶-۱	۱۷	۱۹	۳-۱۰	۴-۴	۹ ”
-	-	۹-۲	۸-۴	۸-۱	۷-۳	۶-۳	۶	۱۹	۲۱	۴-۰۰	۶-۴	۱۰ ”
۱۶	۱	۹-۱	۸-۳	۸-۰۰	۷-۲	۶-۲	۵-۴	۲۱	۲۳	۴-۲	۴-۱۰	۱۱ ”
۲۵	۲	۹-۰۰	۸-۱	۷-۴	۷-۰۰	۶-۱	۵-۳	۲۳	۲۵	۴-۴	۵-۰۰	۱۲ ”
۲۸	۳	۹-۲	۸-۰۰	۷-۳	۶-۴	۶-۰۰	۵-۲	۲۵	۲۷	۴-۶	۵-۲	۱۳ ”
۳۰	۴	۸-۳	۷-۴	۷-۲	۶-۳	۵-۴	۵-۱	۲۷	۳۰	۴-۸	۵-۶	۱۴ ”
۳۲	۴	۸-۲	۷-۳	۷-۱	۶-۲	۵-۳	۵-۰۰	۲۸	۳۳	۴-۱۰	۵-۱۰	۱۵ ”
۲۵	۵	۸-۱	۷-۲	۷-۰۰	۶-۱	۵-۲	۴-۴	۲۹	۳۶	۵-۰۰	۶-۲	۱۶ ”

* Taken from J.F. Bovard and F.W. Cozens, 'Tests and Measurements in Physical Education' p.117, W.B.Saunders Company, Philadelphia, 1938

ان کے داہنے ہاتھ کی گرفت تقریباً چالیس پاؤنڈ کے برابر ہے۔ نیز اُن کی دوسری صلاحیتیں بھی نو سال عمر والوں کے اوسط کے مطابق ہیں۔ اگر ہم فرض کرلیں کہ اب نو سال کی عمر کے بعد ان کی جسمانی ترقی نہیں ہوگی۔ تاہم برابر مشق کرنے اور تربیت پاتے رہنے کے نتیجہ میں اُن کی حرکی اور ورزشی مہارتیں بڑھتی جائیں گی۔ لیکن سوال یہ ہے کہ آیا یہ گروپ مہارتوں کی ترقی میں اُس نو سالہ گروپ کی برابری کرسکے گا جس کی بڑھوتری ۹ سال کی عمر میں ٹھپ نہیں ہوتی اور جو آگے چل کر دس سال اور پھر گیارہ سال عمر کا ہوجانے گا؟ نہیں، ہرگز نہیں اس لیے کہ دوسرے گروپ کی نہ صرف مشق اور تربیت ہی جاری رہے گی بلکہ پہلے گروپ کے مقابلہ میں وہ زیادہ تنومند اور مضبوط بھی ہوتا جائے گا۔ ہماری مفروضہ مثال میں جن لڑکوں کی بڑھوتری ۹ سال کی عمر پہنچنے پر ختم ہوجاتی ہے وہ کبھی بھی ۹ سال عمر والوں کے اوسط سے آگے نہیں بڑھیں گے، اس لیے کہ ان کے بدن کی بڑھوتری ٹھپ ہوچکی ہے۔ بلاشبہ وہ اپنے نو سالہ پٹھوں کی نشوونما، زیادہ سے زیادہ کرسکیں گے۔ لیکن بالآخر یہ ترقی جلد اپنی آخری حد کو پہنچ جائے گی۔

اب ایک اور گروپ کا تصور کیجیے۔ یہ گروپ اُن لڑکوں کا ہے جن کی عمر نو سال ہے ان کی بڑھوتری اور نشوونما معمول کے مطابق ہورہی ہے۔ مگر وہ مشق میں کورے ہیں۔ ان کی قوت تو ضرور بڑھتی رہے گی۔ لیکن پندرہ سال کی عمر کو پہنچ کر جب وہ دوبارہ ورزشی، کسرتوں کو اختیار کریں گے تو نو سالہ عمر کے مقابلہ میں اُن کی حالت ضرور اچھی ہوجائے گی لیکن اتنی نہیں جتنی برابر مشق جاری رکھنے کے بعد اچھی ہوتی۔ حاصل کلام یہ ہے کہ عمر کے معیار، اُن معیاروں کو کہتے ہیں جو جسمانی بڑھوتری اور مشق دونوں کے نتیجہ میں حاصل ہوں۔

شاگرد، جسمانی نشوونما کے جس مرحلہ پر ہو، استاد کو چاہیے کہ اُسے پیش نظر رکھے اُسے پوری طرح سمجھنا چاہیئے کہ کسی بھی عمر کا کوئی گروپ ایسا نہیں جس کی کارگزاری کے کچھ معیار نہ ہوں۔ تاہم ہر عمر کے بچوں کی جسمانی صلاحیتوں میں زبردست فرق ہوتا ہے۔ کھیلوں میں مہارت، کھیل میں دلچسپی، اور تکان کا مقابلہ کرنے کی قوت ہر بچہ کی الگ الگ ہوتی ہے۔

حرکی اور ورزشی صلاحیتوں کے مابین باہمی نسبت

اس موضوع کی بحث میں سوال پیدا ہوتا ہے کہ آیا جو شخص اچھی طرح دوڑ سکتا ہے۔ وہ اچھی طرح کود بھی سکتا ہے یا نہیں؟ جو اچھی طرح گیند پھینک سکتا ہے کیا وہ اچھی بلہ بازی (کرکٹ) بھی کر سکتا ہے؟ جو شعبدے دکھانے میں مہارت رکھتا ہے کیا وہ قلا بازی اور نٹ کے کرتب بھی بخوبی دکھا سکتا ہے؟ نیز ہم یہ بھی پوچھ سکتے ہیں کہ کیا ایک ماہر کسرتی، دست کاری کے تربیتی کارخانہ میں اوزاروں کا خاطرخواہ استعمال کر سکتا ہے؟ وہ شخص جو باسکٹ بال اچھی کھیلتا ہے کیا بیس بال بھی اچھی کھیلے گا؟ کیا فٹ بال کے اچھے کھلاڑی کے لیے ضروری ہے کہ وہ ٹینس کا بھی اچھا کھلاڑی ہو؟ دوسرے لفظوں میں جسمانی صلاحیت اور استعداد محرکہ کس حد تک ایک دوسرے سے تعلق رکھتی ہیں؟ یا یہ کہ ان کے مابین کیا رشتہ ہے؟

دیکھا جائے تو حرکی اور جسمانی صلاحیتوں میں مکمل طور پر کوئی باہمی تعلق نہیں۔ اگر کچھ لوگ کسی ایک چیز میں بہترین مہارت رکھتے ہیں تو اس کے یہ معنی نہیں کہ وہ تمام مہارتوں میں اعلیٰ پایہ کے مالک ہیں۔ البتہ یہ ضرور ہے کہ معمولاً اُن کی اہلیت ہر کام میں اوسط سے زیادہ ہوتی ہے یا وہ کم از کم زیادہ مہارتوں میں اوسط سے بلند تر ہوتے ہیں۔ جو لوگ بعض مہارتوں میں اوسط درجہ رکھتے ہیں، مثلاً دوڑ یا پکڑ میں، ان کی دوسری مہارتیں بھی عموماً اوسط درجہ کی ہوتی ہیں۔ مثلاً کسی چیز کا پھینکنا یا کودنا اور جو لوگ کسی ایک ہنرمندی میں بودے ہوتے ہیں وہ دوسری مہارتوں میں بھی کمزور رہتے ہیں۔

دوسرے لفظوں میں ایک شخص جو بیس بال کا اچھا کھلاڑی ہے، وہ اگر باسکٹ بال کھیلنے لگے تو اُس میں بھی امتیاز حاصل کر سکتا ہے۔ دوسرے کھیلوں کے بارے میں بھی یہی بات صادق آتی ہے۔ یہ سچ ہے کہ کھلاڑی جس کھیل کو سب سے زیادہ اچھی طرح کھیلتے ہیں اُسے اپنا خاص کھیل بنا لیتے ہیں اور دوسرے کھیلوں کی طرف زیادہ توجہ نہیں کرتے لیکن اس بات کا امکان زیادہ ہے کہ جو شخص ایک کھیل میں اپنی جسمانی اور حرکی مہارتوں

کا بلند پایہ مظاہرہ کرتا ہے، اگر چاہے تو دوسرے بہت سے کھیلوں میں بھی مقام حاصل کر سکتا ہے۔ اس طرح مشین اور دستکاری کے تربیتی کارخانہ میں جس شخص کی طاقت اور ہنر مندیاں بلند پایہ ہوتی ہیں وہ کھیل کے میدان میں بھی اوسط سے زیادہ ہنر مندی کا ثبوت دے سکتا ہے۔

حرکی ہنر مندیوں کی نوعیت اور پھیلاؤ کو پہچاننے اور سمجھنے میں بڑی احتیاط کی ضرورت ہے۔ مثلاً گھڑی کی مرمت میں، آنکھ اور ہاتھ دونوں ساتھ مل کر کام کرتے ہیں۔ آنکھ اور ہاتھ کا یہ تال میل اعلیٰ درجہ کی مہارت کے باوجود محدود قسم کا ہوتا ہے۔ اس کے مقابلہ میں گکہ بازی، باسکٹ بال، اور فٹ بال کے کھیلوں کو لیجیے۔ ان میں پورے بدن کی طاقت، ہنر مندی اور صبر و استقلال کی ضرورت پڑتی ہے۔ حرکی اور ورزشی صلاحیتوں کے مابین اچھا خاصا تعلق ہے۔ ان میں بہت کچھ مشترک ہوتا ہے۔ مثلاً بحیثیت مجموعی وہ حرکی قوتیں اور ہنر مندیاں، جو فٹ بال، باسکٹ بال، بیس بال، گکہ بازی اور کشتی میں استعمال کی جاتی ہیں وہ کافی حد تک یکساں ہوتی ہیں۔ بعض ہنر مندیاں جو زیادہ تر انگلیوں اور ہاتھوں کے عمل تک محدود ہیں۔ جیسے تاش پھینٹنا، گھڑی کی مرمت کرنا ہاتھ سے سینا، چاندی کا کام کرنا یا زیور بنانا۔ برخلاف اس کے ایسے کھیل کو جن میں زیادہ محنت درکار ہو، ان کے لیے وسیع تر حرکی قوتیں اور ہنر مندیاں ضروری ہوتی ہیں جن میں پورے بدن کی طاقت صرف کرنی پڑتی ہے ان دونوں قسم کے مشاغل میں کامیابی کے لیے جو مہارتیں درکار ہیں، اُن کے مابین بہت کم باہمی نسبت پائی جاتی ہے۔

ول گوز (Willgoose) کے تحقیقی مطالعہ سے ظاہر ہوتا ہے کہ جسمانی اہلیتوں میں کچھ باہمی نسبت ہوتی ہے۔ اُس نے پندرہ سال سے اٹھارہ سال عمر کے تین سو لڑکوں کو تین گروپوں میں تقسیم کیا۔ اس تقسیم کی بنیاد، طاقت کی جانچ کے نتیجوں پر رکھی گئی تھی اور یہ جانچیں، ہاتھ کی گرفت، کمر اور ٹانگ کی قوت، ٹھوڑی اور بدن اوپر اٹھا کر کسرت کرنے کی طاقت کے سلسلے میں کی گئی تھیں۔ اس کے بعد لمبی کود، کیکڑے کی دوڑ (اس دوڑ میں کمر زمین کی طرف کرکے ہاتھوں اور پیروں کے بل دوڑا جاتا ہے) اور پچاس گز کی دوڑ کرائی گئی۔ ان تینوں مقابلوں کے اوسط نتیجے، ہر گروپ کے جسمانی طاقت کے مطابق پائے

گئے۔ سب سے زیادہ طاقت ور گروپ نے، لمبی کود، کیکڑے کی دوڑ اور پچاس گز کی دوڑ میں اوسطاً سب سے زیادہ نمبر حاصل کیے۔ درمیانی طاقت کے گروپ کا اوسط، دوسرے نمبر پر اور سب سے کم طاقت والوں کے نمبروں کا اوسط، تینوں مقابلوں میں سب سے کم رہا۔ اس سے ظاہر ہوتا ہے کہ لڑکوں کی جسمانی طاقت کا تعلق، اُس کامیابی سے ہے، جو انھیں کود اور دوڑ کے بعض کھیلوں میں حاصل ہوتی ہے۔

حرکی اور جسمانی ہنرمندیوں اور اہلیتوں کے درمیان مکمل تعلق نہ سہی تاہم بعض سرگرمیوں میں بڑی حد تک ان میں باہمی مطابقت ہوتی ہے اور اس کی توقع بھی کرنی چاہیے کیونکہ معمولاً ہاتھ، بازو، پیر اور دھڑ کی طاقت، مضبوطی اور استعداد کا استعمال بہت سی جسمانی سرگرمیوں میں ہوتا ہے۔ اس کے علاوہ ہمیں کان اور آنکھ کو بھی نظر انداز نہیں کرنا چاہیے۔ کیونکہ بینائی اور سماعت کی تیزی اور زود حسی، ہماری بہت سی حرکی اور جسمانی سرگرمیوں پر اثر ڈالتی ہے۔

بائیں اور دائیں ہاتھ کے استعمال کا مسئلہ

اگرچہ یہ دنیا دائیں ہاتھ والوں کی دنیا کہلاتی ہے۔ لیکن پندرہ (۱۵) یا بیس (۲۰) بالغوں میں ایک شخص کھبا ہوتا ہے۔ بچوں کی اچھی بڑی تعداد کو جو بائیں ہاتھ سے کام کرنے کا میلان رکھتی تھی اور واقعی کھبی تھی، دائیں ہاتھ سے کام کرنے کی تربیت دی گئی ہے۔ بائیں ہاتھ سے کام کرنے والوں کی واقعی تعداد متعین کرنے میں ایک خاص اُلجھن پیش آتی ہے۔ بہت سے لوگ ایسے ہیں جو نہ تو بالکل دائیں ہاتھ والے کہے جا سکتے ہیں اور نہ کلیتاً کھبے۔ کچھ کام وہ سیدھے ہاتھ سے کرتے ہیں اور کچھ اُلٹے ہاتھ سے۔
اس مسئلہ کے بارے میں بہت سے نظریے ہیں۔ کم از کم ایک محقق کا دعویٰ ہے کہ بائیں ہاتھ سے کام کرنے والے پیدائشی کھبے ہوتے ہیں۔ دوسرے لوگ کہتے ہیں کہ ابتدائی عمر میں بعض بچوں کو بائیں ہاتھ سے کام کرنے کے کچھ تجربے ہوتے ہیں اور بالآخر وہ بائیں ہاتھ سے کام کرنے کے عادی ہو جاتے ہیں۔ زیادہ امکان اس بات کا ہے کہ اوائل عمر میں کوئی حادثہ یا کچھ حالات ایسے درپیش ہوتے ہیں کہ بعض اشخاص

اُلٹے ہاتھ سے کام کرنے کو ہی ترجیح دیتے ہیں۔ ممکن ہے کچھ بچوں میں بائیں ہاتھ سے کام کرنے کا "قدرتی میلان ہو"۔ اس کا سبب ایسی خصوصیات ہوسکتی ہیں جو ان کے عصبی نظام کی تنظیم میں موجود ہوں۔ یہ بھی استدلال کیا جاتا ہے کہ اس بات کا انحصار کہ کوئی شخص کس ہاتھ سے کام کرے گا اس پر ہے کہ اُس کے دماغ کا کون سا حصہ حاوی ہے۔ جس شخص پر دماغ کی سیدھی طرف کے حصہ کو زیادہ غلبہ حاصل ہوتا ہے وہ بائیں ہاتھ سے کام کرتا ہے، کیونکہ اُس کا دماغ، جسم کے بائیں حصہ کو کنٹرول کرتا ہے۔ اس نظریہ کے مطابق سیدھے ہاتھ سے کام کرنے والے کے دماغ کی بائیں جانب کا حصہ زیادہ زوردار ہوتا ہے۔

بعض بچوں کو اُلٹے ہاتھ سے کام کرنے کی تربیت دی جاتی ہے۔ اس کے نتیجہ میں بچے، اُلٹے ہاتھ سے کام کرنے کے عادی ہوجاتے ہیں۔ مثال کے طور پر یہ واقعہ پیش کیا جاسکتا ہے کہ کھیلوں کے ایک استاد (Coach) نے اپنے بیٹے کو بائیں ہاتھ سے کام کرنے کی تربیت دی اُس کا خیال تھا کہ جب اُس کا بیٹا کھیلوں میں شریک ہوگا تو بائیں ہاتھ سے کھیلنا اس کے لیے مفید ہوگا۔ اتفاق سے اُس کا باپ خود بائیں ہاتھ سے کام کیا کرتا تھا۔ غالب خیال یہ ہے کہ اگر اوائل عمر سے ہی تربیت دی جائے تو زیادہ تعداد میں بچے تربیت کے مطابق سیدھے یا اُلٹے ہاتھ سے کام کرنے کے عادی بنائے جاسکتے ہیں، اگر بچوں کو سیدھے ہاتھ سے چیزیں پکڑنے کی تربیت دی جائے تو وہ ہر کام میں سیدھا ہاتھ استعمال کرتے رہیں گے اس کے برعکس اگر بائیں ہاتھ کا استعمال سکھایا جائے تو وہ ہمیشہ بائیں ہاتھ سے کام کیا کریں گے سیدھے ہاتھ سے کام کرنے کا چونکہ رواج پڑ گیا ہے۔ اس لیے بچوں کی اکثریت سیدھا ہاتھ استعمال کرتی ہے۔

تعلیمی مسئلہ کی حیثیت سے ہاتھوں کے استعمال کے سلسلہ میں آخر ہمیں کیا کرنا چاہیے؟ مثلاً اگر کوئی شخص بائیں ہاتھ سے کام کرتا ہے تو کیا ہمیں اُسے سیدھے ہاتھ سے کام کرنے کی ہدایت کرنی چاہیے؟ یہ مسئلہ سطحی طور پر جیسا نظر آتا ہے اُس سے زیادہ اہم ہے۔ در حقیقت ہاتھ سے کام کرنے کا جہاں تک تعلق ہے یہ مسئلہ سب سے زیادہ اہم ہے اس لیے کہ بچہ کو سیدھے ہاتھ سے کام کرنے کا عادی بنانے کے لیے جو جبریہ اور پریشان کن

کوششیں کی جاتی ہیں وہ اس کے جذبات میں کھلبلی مچانے کا باعث بن جاتی ہیں۔ بعض محققین کہتے ہیں کہ بچہ کے ہاتھوں کے استعمال میں تبدیلی کرنے کی کوشش سے اس میں ہکلاہٹ پیدا ہوجاتی ہے۔ لیکن دوسرے لوگ اس سے اتفاق نہیں کرتے۔ یہ اغلب ہے کہ ہاتھوں کے استعمال کے مسئلہ کو اگر غیر دانش مندانہ طریق پر حل کیا جائے تو بچہ کو نقصان پہنچ جانے کا اندیشہ ہے۔ کسی بھی ہاتھ کو استعمال کرنے کی جب پکی عادت پڑ جائے تو پھر اُسے تبدیل کرنے کی کوشش نہیں کرنی چاہیے۔ اس لیے کہ اس طرح کی کوشش سے بچہ کے جذبات میں ہیجان پیدا ہوسکتا ہے اور اس کی شخصیت کو بھی نقصان پہنچ سکتا ہے۔ ذیل میں چند اصول بیان کیے جاتے ہیں۔ ان پر عمل کرنا چاہیے۔

ہاتھ کا استعمال خواہ سیدھے کا ہو یا اُلٹے کا، شیر خواری کے زمانہ اور شروع بچپن میں ہی مختلف مرحلوں سے گزرتا ہے۔ اس زمانہ میں ہاتھ کے استعمال کی مطلوبہ تربیت دینی چاہیے۔ اس بات کا ہر دم خیال رکھنا چاہیے کہ بچہ چیزوں کو پکڑنے اور سلیقہ سے استعمال کرنے میں مطلوبہ ہاتھ کا استعمال کرے۔

اگر بچہ کسی ایک ہاتھ کو استعمال کرتا ہے اور اُسے دوسرا ہاتھ استعمال کرنے کی تربیت دینا منظور ہو تو یہ کام زندگی کے ابتدائی سالوں میں ہی کرنا چاہیے۔ بہتر ہو کہ اسکول میں داخل ہونے سے پہلے ہی دوسرے ہاتھ سے کام کرنے کی تربیت شروع کر دی جائے۔ سات یا آٹھ سال کی عمر کے بعد ہاتھ کے استعمال میں تبدیلی کرنے کا کوئی مفید نتیجہ برآمد نہ ہوگا۔ اس میں ہاتھ کے استعمال کی عادت پختہ ہوجاتی ہے۔ اس لیے ہاتھ کے استعمال میں درستی پیدا کرنے کا مسئلہ اسکول سے بالکل تعلق نہیں رکھتا۔

کسی ایک ہاتھ کے استعمال کی بجائے، دوسرے ہاتھ کے استعمال کی تربیت پورے سوچ بچار کے ساتھ کرنی چاہیے تاکہ بچے کے جذبات میں ہیجانی کیفیت پیدا نہ ہو۔ چھوٹے موٹے کھیلوں میں مطلوبہ ہاتھ سے کام کرانے کی تربیت اس معاملہ میں کافی مدد کر سکتی ہے۔ اس مسئلہ کو اتنی اہمیت نہیں دینی چاہیے کہ والدین زبردستی اور سخت کنٹرول کر کے اُلٹے ہاتھ سے کام کرنے کی عادت کو چھڑانے کی کوشش کریں۔ کیونکہ بالکل ممکن ہے کہ جبر اور سخت گیری

کی وجہ سے بچہ ہکلا ہو جائے یا اُس کا جذباتی ردِ عمل ناپسندیدہ ہونے لگے۔ لہٰذا بہترین طریقہ یہ ہے کہ ہاتھ کے استعمال کی تبدیلی کے سلسلہ میں زیادہ سختی سے کام نہ لیا جائے اور جس ہاتھ سے بچہ کام کرنے کا عادی ہو اُسی حال پر اُسے چھوڑ دیا جائے۔

خلاصہ اور تبصرہ

ہم یہ بات معلوم کرنے کے لیے جسمانی ترقی اور نشوونما کا مطالعہ کرتے ہیں کہ طالب علم کی ذہنی، جسمانی اور شخصی ترقی کے سلسلے میں، تعلیم کس طرح زیادہ سے زیادہ کارگر ہو سکتی ہے۔

جسمانی ترقی کے پانچ مرحلے ہوتے ہیں :۔

(۱) قبل از پیدائش کا زمانہ (۲) تیز رفتار ترقی کے ابتدائی دو سال کا دور۔ (۳) دو سال کی عمر سے، عنفوان شباب کے یکایک ترقی شروع ہونے تک، جسم کی باقاعدہ یکساں بڑھوتری کا مرحلہ جو عموماً بارہ[12] یا تیرہ[13] سال کی عمر سے شروع ہوتا ہے۔ (۴) پندرہ[15] یا سولہ[16] سال تک غیر معمولی ترقی کا زمانہ (۵) بیس[20] سال عمر یا اس کے قریب قریب تک، جسمانی ترقی کی رفتار میں کمی کا دور۔

بچہ کا وزن اتنا ہونا چاہیے کہ جو اس کی بہترین صحت کے لیے مناسب ہو۔ سب سے ہلکے یا سب سے بھاری، دس پندرہ فی صد بچوں میں اگر کسی بچہ کا شمار ہو تو اُس کی جسمانی حالت کا جائزہ لینے کے لیے، ڈاکٹری معائنہ کرانا ضروری ہے۔

عمر کے ساتھ ساتھ دماغ اور بدن بڑھتا اور نشوونما پاتا ہے۔ اس طرح بچہ کی دماغی اور جسمانی اہلیت میں اضافہ ہوتا ہے۔ پختگی کا عمل، قوت کو فروغ دیتا ہے۔ کسی عضو کے فعل کا انحصار اس کی ساخت پر ہے۔

بچپن کے اعضاء کا تناسب بالغ ہونے پر مختلف ہو جاتا ہے، سر کی جسامت نسبتاً آدھی رہ جاتی ہے، دھڑ کا تناسب بدستور، لیکن ٹانگیں نسبتاً ایک تہائی زیادہ لمبی ہو جاتی ہیں۔ بدن کے تناسب میں فرق پیدا ہونے کی بدولت جذباتی نتائج برآمد ہو سکتے ہیں۔

جسمانی ترقی کا زیادہ تر مطلب یہ ہے کہ انچ اور پاؤنڈ میں بدن کی بڑھوتری ہو۔ نشو و نما میں نہ صرف اس قسم کی ترقی شامل ہے، بلکہ جسمانی حصوں کی نوعیت اور ترکیب میں بھی تبدیلی واقع ہوتی ہے۔

بہترین تندرستی جب ہی حاصل ہو سکتی ہے کہ بچوں کو اچھی طرح کھلایا پلایا جائے ورزش کرائی جائے اور کافی آرام دیا جائے۔ گھٹیا غذا سخت ورزش اور تھکن سے بچوں کو بچانا ضروری ہے۔ اچھا تغذیہ مزاج پر اچھا اثر ڈالتا ہے ورزشیں زیادہ سخت نہ ہونی چاہئیں۔ کسرت کرانے کا اچھا استاد (کوچ) لڑکوں کی صحت مند نشو و نما کے لیے کوشش کرتا ہے۔

زندگی کے ابتدائی پانچ چھ سال میں دماغ تیزی سے بڑھتا ہے اس کے بعد پختگی کی منزل پر یعنی بیس سال عمر کو پہنچنے تک بڑھوتری کی رفتار مدھم پڑ جاتی ہے۔ بارہ یا تیرہ سال کی عمر تک اعضائے تناسل آہستہ بڑھتے ہیں لیکن اس کے بعد بیس سال کی عمر تک اُن کے بڑھنے کی رفتار تیز ہو جاتی ہے۔ تقریباً گیارہ اور بارہ کی درمیانی عمر میں جسم کے اندر سیال مادوں کی ترقی عروج پر ہوتی ہے۔ اس کے بعد وہ گھٹنے لگتی ہے۔

جوانی کی علامتوں کا ظہور، عنفوان شباب کا آئینہ دار ہے، اس سے تقریباً ایک دو سال بعد لڑکا اور لڑکی اولاد پیدا کر سکتے ہیں یا حمل قرار پا سکتا ہے عنفوانِ شباب کا زمانہ، تیرہ اور انیس سال کے درمیان ہوتا ہے اور یہی زمانہ بچپن اور بلوغ کا درمیانی عہد ہوتا ہے۔

پانچ لڑکوں میں ایک لڑکا ایسا ملے گا جس کا قد و قامت بالغ ہونے پر مقابلتاً بدل جاتا ہے۔ اگر آپ کسی بچہ کے بالغ قد و قامت کے بارے میں پہلے سے قیاس کرنا چاہیں تو گوشوارہ ۳ دیکھیے۔ اس میں ہر عمر کی نشو و نما کا حساب فی صد درج ہے۔

ایک بیٹے کے بالغ قد کا اندازہ باپ کی پوری لمبائی اور ماں کی ایک سو دس

فی صد لمبائی کا اوسط نکال کر لگایا جا سکتا ہے۔ بیٹی کے معاملہ میں، ماں کی پوری لمبائی اور باپ کی بانوے[92] فی صد لمبائی کا اوسط نکالنا ہوگا۔ نانا یا دادا کی کلائی کی ہڈیوں کی پختگی اور قد و قامت کو بھی اس سلسلہ میں شمار کرنا چاہیے۔

قد و قامت، توانائی، دُبلا پن، موٹاپا اور عام جسمانی نشو و نما آدمی کی شخصیت پر موافق یا مخالف اثرات ڈال سکتے ہیں۔ بہترین جسمانی نشو و نما کے لیے ضروری ہے کہ صحت بخش غذا کھائی جائے اور صحت مند ورزش کی جائے۔

محض بدن کی بناوٹ، یا چہرہ مہرہ سے شخصیت اور کردار کا اندازہ نہیں لگایا جا سکتا۔

دماغی پختگی اور جسمانی نشو و نما کے مابین، تھوڑا سا مثبت رشتہ ہوتا ہے۔

عمر بڑھنے کے ساتھ ساتھ جسمانی ترقی اور نشو و نما میں اضافہ ہوتا رہتا ہے۔ اس کی بدولت بچہ مختلف ہنر مندیاں سیکھنے کے لیے روز افزوں جسمانی قوت اور اہلیت حاصل کرتا ہے۔ اس کو "پختگی کا عمل" کہتے ہیں۔

لڑکوں کے مقابلہ میں لڑکیاں تھوڑے عرصہ پہلے پختہ ہو جاتی ہیں۔ یا یوں کہیے کہ اُن کا جنسی بلوغ مقابلتاً کم عمر میں واقع ہوتا ہے اور قد و قامت میں لڑکوں سے دو یا تین سال بڑی لگتی ہیں۔ اس سے متعدد سماجی مسائل پیدا ہو جاتے ہیں۔

بچہ جس ہاتھ سے کام کرتا ہو، اگر اس کی تبدیلی سے وہ دماغی انتشار کا شکار ہو جائے تو اس میں مداخلت نہیں کرنی چاہیے۔ ہاتھ کا استعمال صحت بخش نشو و نما کے بموجب ہونا ضروری ہے۔

اپنی معلومات کی جانچ کیجیے

۱۔ بدن کے انداز یعنی وضع قطع اور شخصیت کے درمیان جو تعلق ہوتا ہے۔

اس کے بارے میں آپ کی کیا رائے ہے؟

۲۔ قد آور، مضبوط اور کند ذہن: پستہ قد، کمزور اور ذہین — کیا بچوں کو عموماً اس طرح کے دو گروہوں میں تقسیم کیا جا سکتا ہے؟

۳۔ چودہ سال کی عمر میں ایک لڑکی کا قد ساٹھ انچ لمبا ہے۔ بالغ ہونے پر اس کے قد کی لمبائی اندازاً کتنی ہوگی؟

۴۔ تیسری جماعت کے استاد نے کہا "بروس براؤن (Bruce Brown) بائیں ہاتھ سے کام کرتا ہے۔ میں اُسے سیدھے ہاتھ سے کام کرنے پر مجبور کروں گا، چاہے اس میں مجھے ہر روز تشدد ہی کیوں نہ کرنا پڑے" اس بارے میں اپنی رائے لکھیے۔

۵۔ گیارہ سال کی عمر میں ایک لڑکے کی لمبائی ستّاون انچ ہے۔ بالغ ہونے پر اس کی لمبائی اندازاً کیا ہوگی؟

۶۔ جونیر اور سینیر ہائی اسکول کے زمانہ میں، لڑکیاں اپنے سے ایک دو سال بڑی عمر کے لڑکوں کی ہمجولی ہونا پسند کرتی ہیں۔ لڑکے اور لڑکیوں کی نشوونما کے خط منحنی کو پیشِ نظر رکھتے ہوئے اس ترجیح کی وضاحت کیجیے؟

۷۔ اُس شہادت کی روشنی میں جو اس باب میں پیش کی گئی ہے، بتایئے کہ کس قسم کی سرگرمیاں، بچوں اور نوجوانوں کے لیے زیادہ صحت بخش ثابت ہوں گے۔

۸۔ چھٹی جماعت کے دو بچے ہیں، جونی (Johnny) اور میری (Mary) جونی بہت دُبلا پتلا ہے۔ اُس کا شمار ان دس فی صد بچوں میں ہے، جو اس کے ہم عمر اور اُس جیسے لمبے ہیں اور جن کا وزن سب سے کم ہے۔ میری بہت موٹی ہے۔ اُس کا شمار اس کے ہم عمر اور یکساں قد کے اُن دس فی صد بچوں میں ہے جو وزن میں سب سے بھاری ہیں۔ ان بچوں کی تندرستی

اور شخصیت کے مسائل کیا ہو سکتے ہیں۔؟ اس بارے میں آپ کا کیا مشورہ ہے ؟

۹۔ دو بھائی بہن ہیں۔ ان کے باپ کا قد چھ فٹ اور ماں کا قد پانچ فٹ چھ انچ ہے۔ جوان ہونے پر، بیٹے اور بیٹی کا قد اندازاً کتنا ہوگا ؟

۱۰۔ تعلیم اور صحت کے نقطۂ نگاہ سے، جسمانی نشو و نما ایک اہم چیز ہے۔ لیکن شخصیت اور دماغی صحت کے سلسلہ میں اس کی اہمیت کو نظر انداز کر دیا جاتا ہے۔ بحث کیجیے کہ جسمانی صحت، شخصیت اور دماغی صحت کے مابین کیا رشتہ ہے۔

۱۱۔ اس امر پر بحث کیجیے کہ آیا بچپن اور نوجوانی کے دوران میں، دماغی اور جسمانی صلاحیتیں بالعموم یکساں طور پر ابھرتی ہیں یا اس کے برخلاف۔

۱۲۔ کیا آپ محسوس کرتے ہیں کہ پیدائش سے لے کر، عمر کی پختگی تک اعضاء بدن کے تناسب میں جو تبدیلیاں ہوتی ہیں وہ قدرت کی دانش مندی کی علامت ہیں ؟ کیا آپ کوئی بہتر، تدبیر، تجویز کر سکتے ہیں ؟

۱۳۔ جسمانی ترقی کی بحث میں بتایا گیا ہے کہ بدن کے حصے، ساخت کے اعتبار سے کس طرح بڑھتے اور نشو و نما پاتے ہیں اور کس طرح اس نشو و نما کے نتیجہ میں بہتر طریق پر اپنا کام انجام دیتے ہیں۔ اس طرح بناوٹ اور عمل کے تصورات، ہمارے ذہن میں پیدا ہوتے ہیں۔ یہ تصورات کیا ہیں ؟ بحث کیجیے۔

۱۴۔ دماغ اور اعضائے تناسل کی بڑھوتری نمونوں کو نوٹ کیجیے۔ بڑھوتری کے یہ نمونے، انسانی دلچسپیوں اور اخلاق پر کس طرح اثر انداز ہوتے ہیں ؟

۱۵۔ کیا نوجوانی کی تیز رفتار ترقی، دماغ سے اس کی توانائی چھین لیتی ہے جس کے نتیجہ میں جسمانی طور پر تیزی سے بڑھتے ہوئے طالب علم کی تعلیمی سرگرمیوں کو نقصان پہنچتا ہے ؟ اس بارے میں اپنی رائے بتائیے۔

۱۶۔ نوجوانی کی جتنی خصوصیات آپ کو معلوم ہوں، سب بتائیے ۔

۱۷۔ واضح کیجیے کہ صحت، جسمانی تعلیم اور ورزش کے کسی پروگرام کو، بچوں کی ترقی کے ساتھ کس طرح ہم آہنگ کیا جائے ۔

۱۸۔ پیدائش سے پہلے، ماں کے پیٹ میں، نو ماہ کے عرصہ میں جو زبردست نشوونما ہوتی ہے، وہ معجزہ سے کم نہیں — اس پر بحث کیجیے ۔

۱۹۔ پیدائش سے لے کر سنِ بلوغ تک، جسمانی ترقی کے ساتھ ساتھ حس و حرکت کی صلاحیتیں بھی بڑھتی رہتی ہیں۔ اس کی وضاحت کیجیے ۔

۵۔ ہماری حاجتیں، ضرورتیں، تقاضے میلانات اور محرّکات

طرزِ عمل کا سرچشمہ

اس باب میں کیا باتیں ملیں گی

ہمارے محسوسات، غور و فکر اور ظاہری طرزِ عمل کی تہ میں ہماری بہت سی ضرورتیں، حاجتیں، اور میلانات کام کرتے ہیں۔ ان ہی ضرورتوں، تقاضوں اور محرکات کی بنیاد پر ہم اپنی زندگی کو ڈھالتے ہیں اور سیکھنے اور کام کرنے کی طرف راغب ہوتے ہیں۔ لہٰذا اچھی طرح سمجھنے کی کوشش کیجیے کہ یہ تمام چیزیں کس طرح اثر انداز ہوتی ہیں۔

یہ بھی سمجھنے کی کوشش کیجیے کہ اُستاد اور اسکول، شاگردوں کی ضرورتوں اور حاجتوں کو کس طرح کام میں لائیں کہ وہ کارگر طریق پر کام کر سکیں اور صحت مند زندگی بسر کر سکیں۔

ضرورت، حاجت، تقاضہ، میلان اور محرک، اِن اصطلاحوں کے معنی کی طرف خاص توجہ کیجیے۔

نوٹ کیجیے کہ ہم تین طرح کے تحفظات چاہتے ہیں (۱) زندگی کا تحفظ۔ (۲) گزر بسر کا تحفظ جسے اقتصادی تحفظ بھی کہتے ہیں (۳) لوگوں کے ساتھ مل جل کر رہنے کا تحفظ یعنی سماجی تحفظ۔

ذاتی اہمیت کی حاجت بھی ذہنوں پر سوار رہتی ہے۔ یہ چیز پسندیدہ اور

ناپسندیدہ دونوں طرح کے طرزِ عمل پیدا کرنے کی باعث بن جاتی ہے۔ اس بحث کا غور سے مطالعہ کیجیے۔

اس باب میں یہ بتانے کی کوشش کی گئی ہے کہ ہمارے طرزِ عمل پر خوش حالی اور دکھ درد کا احساس، کس طرح اثر ڈالتا ہے اور کس طرح اس کو متعین کرتا ہے۔

انسانی عضویہ کو تہیج اور عمل کی تلاش رہتی ہے۔ اسکول کس طرح فطری تقاضوں کے مطابق کام کر سکتا ہے نہ کہ ان کے خلاف؟

انفرادیت، خودمختاری اور آزادی کی خواہشیں ایک دوسرے سے وابستہ ہیں۔ اسکول ان حاجتوں کو کس طرح پوری طور پر کام میں لاسکتا ہے؟

اس باب میں جنسی محرکات اور دلچسپیوں پر بحث کی گئی ہے۔ اس کتاب کے پڑھنے والے کو یہ سمجھنے کی کوشش کرنی چاہیے کہ کس طرح جنسی قوت کو ایک صالح قوت بنایا جاسکتا ہے اور کس طرح اس کا غلط استعمال بھی ہو سکتا ہے۔ فرائیڈ کا جنسی نظریہ جس امر پر زور دیتا ہے وہ بہت زیادہ مبالغہ آمیز ہے۔

بنیادی ضرورتوں، حاجتوں اور تقاضوں کی دو بنیادیں ہیں ایک جسمانی اور دوسری نفسیاتی۔ انھیں غور سے ملاحظہ کیجیے۔

یہ سمجھیے کہ اگر کسی شخص کی ضرورتیں اور حاجتیں پوری نہ ہو سکیں تو کس طرح یہ ناکامی انسان کے لیے ناخوشی کا باعث بن جاتی ہے اور کس طرح وہ غلط ڈھنگ اختیار کر لیتا ہے۔

ہر ضرورت، حاجت یا تقاضے کے ساتھ ساتھ کچھ اور چیزیں بھی دی گئی ہیں جو ان میں سے ہر ایک کی وضاحت کرتی ہیں یا ہر ضرورت یا حاجت کے مختلف پہلوؤں پر روشنی ڈالتی ہیں۔

مختلف ضرورتوں، حاجتوں، میلانات اور محرکات کے باہمی تعلق کو سمجھنے کی کوشش کیجیے۔

تعارف ۔ کیا آپ کو کبھی اس بات پر حیرت ہوئی ہے کہ طلبا، اپنے اُستاد یا

ہم جماعتوں اور والدین کی پسندیدگی کیوں چاہتے ہیں ؟

جیمس جب گھر میں داخل ہوا تو ٹوپی اُتار کر، لکڑی کی چھوٹی میز پر پھینک دی اور چلّا کر بولا "اسکول میں ہم کچھ نہیں کرتے۔ بس بیٹھے رہتے ہیں اور تنہا ماسٹر صاحب ہی بولتے رہتے ہیں"۔

فریڈ سے جب پوچھا گیا کہ وہ اسکول کیوں جاتا ہے تو اس نے جواب دیا اس لیے کہ "تیاری کرے تاکہ اچھی پوزیشن مل جائے اور پھر اچھی طرح زندگی بسر کر سکے"۔

ہائی اسکول اور کالج کی لڑکیوں سے کانفرنس میں، یا سوال نامے کے ذریعہ جب یہ پوچھا گیا کہ باضابطہ تعلیم کے بعد، اُن کا کیا ارادہ ہے تو ان میں سے بیشتر نے جواب میں کہا کہ وہ شادی کریں گی اور گھر بار لے کر بیٹھیں گی۔

آپ نے یہ بیانات بھی سنے ہوں گے " ہمیں آرام اور آسائش کی زندگی چاہیے "۔ " اِس دردِ سر سے چھٹکارا حاصل کرنے کے لیے مجھے کچھ نہ کچھ کرنا ہی پڑے گا"۔ " آؤ سب مل کر کچھ وقت لطف کے ساتھ گزاریں "۔

ان تمام واقعات اور بیانات میں بنیادی ضرورتوں اور حاجتوں کی جھلک نظر آتی ہے۔

اِن سے انسان کے بعض تقاضوں اور میلانات کی نشان دہی بھی ہوتی ہے جو اُس کے طرزِ عمل اور جذبات کی توجیہ پیش کرتے ہیں۔

طلباء اسکول کے اندر اور اسکول سے باہر اپنے مخصوص چال چلن کا اظہار کرتے ہیں وہ جذبات سے دوچار ہوتے ہیں اور مختلف قسم کے محسوسات اپنے اندر پاتے ہیں۔ یہ سب کچھ اُن کی ضرورتوں، حاجتوں، میلانات اور تقاضوں کی بدولت ظہور میں آتا ہے۔ اگر اُستاد، عمل کے اِن سرچشموں سے واقف ہے تو وہ لوگوں کے چال چلن کو بخوبی سمجھ سکتا ہے۔ اور ان معلومات کو، نہ صرف اپنے شاگردوں کی خاطر موثر طور پر کام میں لا سکتا ہے بلکہ ان تمام لوگوں کے مفاد میں بھی استعمال کر سکتا ہے، جن سے اُس کا سابقہ پڑتا ہے۔ اُس کا طریقۂ کار، اُن ضرورتوں اور میلانات سے

ہم آہنگ ہو سکتا ہے۔ جو انسانی چال چلن کی تہ میں کارفرما ہوتے ہیں۔ پھر وہ اپنے شاگردوں کی رہنمائی اس طور سے کر سکتا ہے جس کی بدولت اس کے شاگرد، زیادہ علم اور کامیابی حاصل کریں اور اپنے ماحول سے بہتر طریقہ پر تطابق پیدا کر سکیں۔

ضرورت، حاجت، محرّک، میلان اور تقاضا کا مطلب

یہ اصطلاحیں ایک ہی نوع سے تعلق رکھتی ہیں اس لیے کہ معنی کے لحاظ سے ان کے مابین قریبی رشتہ ہے۔ مزید برآں ان کا ایک دوسرے پر دارومدار ہے۔ نیز ان کے درمیان سبب اور نتیجہ کا تعلق ہوتا ہے۔

کسی مفید یا مطلوبہ چیز کی کمی کو حاجت کہتے ہیں۔ بھوکے کو غذا کی، پیاسے کو پانی کی، سردی میں گرم لباس کی، اور دکھ درد میں طبّی امداد کی حاجت ہوتی ہے۔ نفسیاتی اعتبار سے تنہا آدمی کو ساتھیوں کی حاجت ہوتی ہے۔ یکساں زندگی سے اُکتا جانے والے کو تفریح اور ہل چل کی حاجت محسوس ہوتی ہے۔ بے قدری محسوس کرنے والے کو تعریف اور کامیابی کی حاجت ہوتی ہے۔ جو شخص عرصہ دراز تک گوشہ نشیں رہا ہے یا وہ شخص جس کی زندگی بیٹھے بیٹھے گزری ہو اُسے تحریک اور عمل کی حاجت کا احساس ہوتا ہے۔

ضرورت کا حاجت سے بہت ہی قریبی رشتہ ہے۔ یہ کسی چیز کی حاجت یا خواہش کی حالت یا کیفیت کو ظاہر کرتی ہے۔ ہر فرد بشر کو حفاظت، آمدنی، دوستی، ذاتی اہمیت مختلف قسم کی سرگرمی، آرام یا آزادی کی ضرورت ہوتی ہے تاکہ وہ تندرست اور خوش و خرم رہ سکے۔ یہ سب اس کی ضرورتیں ہیں اس لیے کہ اُسے ان کی حاجت ہے۔

محرّک، میلان اور تقاضا، ان کے مابین بہت کچھ مشترک ہے۔ معنی کے اعتبار سے، محرّک غالباً زیادہ جامع اصلاح ہے۔ میلان اور تقاضے، عمل آوری کی طرف لے جانے یا اُکسانے والی قوتیں ہیں۔ "بھوک کا میلان"، "جنسی میلان"، "جنسی تقاضا" اس طرح کی باتیں ہم کیا کرتے ہیں۔ ہر شخص اپنے جسمانی اور نفسیاتی حالات کے مطابق

کھانے پینے، جنسی سرگرمی، امتیاز یا آزادی حاصل کرنے تیزی سے پہل قدمی کرنے، مالدار بننے، یا حادثوں سے محفوظ رہنے کے میلانات یا تقاضے رکھتا ہے۔

محرک وہ خیال یا احساس یا کیفیت ہے جو کسی شخص کو عمل پر آمادہ کرتی ہے اس کو ایک ضرورت کہنا چاہیے یا عضوی کیفیت جو آدمی کو عمل کے لیے اکساتی ہے۔ ہمارا تصور یہ ہے کہ محرک ایک ایسی حالت یا کیفیت ہے جو کچھ عرصہ تک ایک غالب قوت کی طرح کام کرتی ہے اور طویل مدت تک آدمی کے طرز عمل کو ابھارتی اور اکساتی رہتی ہے ایک شخص کے اندر وائلن کی مشق کی تحریک پیدا ہوتی ہے اور وہ اعلیٰ درجہ کا وائلن نواز بننے کی کوشش کرتا ہے۔ اس کی وجہ یہ احساس ہے کہ وہ تیزی سے ترقی کر رہا ہے اور اچھے وائلن بجانے والوں میں اُس کا شمار ہوتا ہے اور وائلن نواز کی حیثیت سے وہ اچھی زندگی گزار سکے گا۔ ایک نوجوان اچھی اقتصادی پوزیشن حاصل کرنے کی خاطر جان توڑ محنت کرتا ہے۔ کیوں؟ اس لیے کہ لڑکپن میں وہ غریب تھا اور اب ناداری کی حالت میں رہنا پسند نہیں کرتا۔ مزید براں ایک دل رُبا لڑکی سے اس کی دوستی ہے، جس سے شادی کر کے اُسے گھر آباد کرنے اور خاندان بنانے کی خواہش ہے۔ اس لیے اُس کے خیالات، احساسات اور اس کی حالت اس بات کے لیے اُکساتی ہے کہ مخصوص طرز عمل اختیار کر کے وہ اپنے اغراض حاصل کرنے میں کامیاب ہو۔

ہمارے خیالات، محسوسات اور حالات ایک مرحلہ پر پہنچ کر ہمیں آرام کے لیے آمادہ کرتے ہیں۔ ایک وقت ایسا بھی آتا ہے کہ ہمیں تھوڑی سی شراب پینے کی خواہش ہوتی ہے۔ تاکہ دماغی کش مکش سے چھٹکارا نصیب ہو اور ذہنی حالت بہتر ہو جائے۔ کبھی ہم گولف کے میدان میں، گیند کو اٹھارہ گچیوں میں کھیلنے کے لیے بھی چلے جاتے ہیں۔ یا زیادہ روپیہ کمانے کی خاطر زائد وقت کام کرتے ہیں۔ کبھی دوستوں کو کھانے پر بلاتے ہیں کبھی گپ شپ کرنے یا تاش کھیلنے کے لیے بھی مدعو کر لیتے ہیں۔ بعض اوقات ہم دولت مند بننے کی کوشش کرتے ہیں۔ کبھی کتاب لکھتے ہیں، تقریر کرتے ہیں یا کوئی ایسی بات کرتے ہیں جس سے لوگوں کی توجہ اپنی موافقت میں مبذول کرائی جاسکے، تاکہ ہمیں امتیاز د

وقار حاصل ہو سکے۔ ہم ایک قسم کے تقاضے یا میلان کے تحت یہ تمام باتیں کرتے ہیں۔ یعنی یہ سب کچھ کرنے کی ہمارے اندر تحریک پیدا ہوتی ہے۔

انسانی جسم کی مختلف نفسیاتی اور عضوی ضرورتیں اور حاجتیں ہوتی ہیں۔ ان ضرورتوں اور حاجتوں کے مطابق، میلانات، تقاضے اور محرکات پیدا ہوتے ہیں یہ علیحدہ علیحدہ چیزیں نہیں بلکہ ہم رشتہ اور ایک دوسرے پر منحصر ہیں۔ یہ محرک قوتیں انسانی عمل اور کردار کا سرچشمہ ہیں۔ اب ہم ان کو ترتیب وار بیان کریں گے۔

ضرورتیں، حاجتیں، تقاضے، محرکات اور میلانات

۱۔ زندہ رہنے کی خواہش۔ یعنی موت سے بچنے اور اُسے ٹالنے کی کوشش۔

(۱) سلامتی کی تعلیم، (۲) حفظان صحت کی تعلیم، (۳) بیماری کے خلاف جدوجہد، دوائیں اور اسپتال، (۴) غذا، مکان اور لباس،

اُن چند لوگوں کے سوا جنھیں زندگی نے کچل کر رکھ دیا ہو، ہر شخص زیادہ عرصہ تک زندہ رہنا چاہتا ہے۔ ہماری زندگی کو جب کوئی خطرہ لاحق ہوتا ہے تو ہم بری طرح خوف زدہ ہو جاتے ہیں۔ سخت بیماری سے شفایاب ہونے کے لیے ہم ہاتھ پیر مارتے ہیں، کیونکہ ہم مرنا نہیں چاہتے۔ جب لوگ جنگ لڑنے جاتے ہیں تو اُن کا دعویٰ ہوتا ہے کہ وہ اپنے عزیزوں اور دوستوں کے بچاؤ کی خاطر ایسا کر رہے ہیں۔ لیکن میدان جنگ میں انھیں ڈر لگتا ہے کہ کہیں ایسا نہ ہو وہ مارے جائیں۔

زندہ رہنے کی اس زبردست خواہش کو، ذاتی تحفظ کی جبلت* کہتے ہیں، یعنی

---

* انسانی عمل اور کردار کے سلسلے میں، جبلت کا لفظ استعمال کرنا ہمارے نزدیک موزوں نہیں۔ کیونکہ اس کا مطلب تو یہ ہوا کہ کوئی بھی عمل یا طرز عمل کا ذرا سا حصہ بھی جو کسی قدر پیچیدہ ہو، بلا سیکھے سکھائے ظہور میں آسکتا ہے۔ اگر کسی انسانی عمل کو جبلی مان لیا جائے تو اس کے یہ معنی ہوئے کہ عمل کے لیے مشاہدہ، نقل، اور سیکھنے کی ضرورت نہیں، وہ خود بخود یکایک سرزد ہوتا ہے۔ لیکن انسان کے کسی بھی عمل پر یہ تصور صادق نہیں آسکتا۔

اپنی ذات کو برقرار رکھنے کی جبلت، یا زندہ رہنے کی خواہش۔

حفظانِ صحت اور جسمانی تعلیم کا ایک جواز جسے سب محسوس کرتے ہیں یہ ہے کہ بیماری سے خلاصی حاصل کی جائے اور ایسے طریقے اختیار کیے جائیں جن سے زندگی کی مدت میں اضافہ ہو سکے۔ ہم بچوں کے صاف ستھرے رہنے پر اس لیے زور دیتے ہیں کہ انھیں کوئی بیماری نہ لگ جائے۔ اچھا کھانا کھانے کی طرف بھی انھیں دھیان دلاتے ہیں تاکہ وہ خود کو تندرست محسوس کریں اور زیادہ عرصہ تک زندہ رہیں۔ شراب اور نشیلی چیزوں سے چونکہ بیماری پیدا ہوتی ہے اور زندگی کے دن کم ہو جاتے ہیں اس لیے ان کے استعمال سے بچنے کے لیے بھی کہتے رہتے ہیں، مختصر یہ کہ سکھ اور چین سے طویل زندگی بسر کرنے کی خواہش کو جو ہر بچے کے دل میں ہوتی ہے تقویت پہنچاتے ہیں۔

۲ - اقتصادی تحفظ کی حاجت - یعنی ناداری سے بچنا۔

(۱) ملازمت اور آمدنی۔ (۲) زندگی اور جائداد کا بیمہ (۳) جائداد، جو عمارتوں، آراضی، سازوسامان، جانوروں، معدنیات اور درختوں وغیرہ پر مشتمل ہے (۴) بنک میں روپیہ پیسہ جمع کرنا۔ (۵) نقوک مال اور تمسکات۔

لوگ اچھی اُجرت حاصل کرنے کے خواہش مند ہوتے ہیں۔ وہ چاہتے ہیں کہ اُن کی آمدنی اتنی کافی ہو، جس سے اُن کی اقتصادی حالت محفوظ رہ سکے۔ اُن کی دِلی تمنّا ہوتی ہے کہ اچھی غذا، نفیس لباس اور عمدہ مکان کے لیے کافی روپیہ ان کے پاس موجود ہو۔ وہ روپیہ پیسہ بچا کر رکھتے ہیں، تاکہ بڑھاپے میں جب کمانے کی طاقت باقی نہیں رہتی، اُن کے کام آئے۔ اقتصادی تحفظ کی خاطر وہ اکتسابِ زر کی تگ و دو میں مصروف رہتے ہیں۔

طالب علموں سے اگر پوچھا جائے کہ وہ اسکول کیوں جاتے ہیں اور اچھے نمبر لانے کی خواہش اُن میں کیوں پیدا ہوتی ہے، تو وہ جواب میں کہتے ہیں کہ تعلیم، اچھی ملازمت دلوانے میں مدد کرتی ہے اور نمبر اچھے ہونے پر مدرسین و پرنسپل صاحبان کی سفارشیں

بھی زیادہ اچھی ہوتی ہیں۔
اقتصادی تحفظ کی وجہ سے لوگ زیادہ سکون اور خوشی محسوس کرتے ہیں۔ سکون اور خوشی سے ان کی شخصیتوں پر بہت اچھا اثر پڑتا ہے۔ جن بچوں کے والدین نہیں جانتے کہ مکان کا کرایہ اگلے مہینہ کہاں سے دیا جائے گا۔ پنساری کے لمبے چوڑے بل کی ادائے گی کیونکر ہوگی اور پنساری اُدھار دینا بند کردے گا، جو اپنے خاندان کے واسطے، محض پھٹے پُرانے کپڑے مہیا کر سکتے ہیں، ایسے بچوں کی شخصیت خوف و ہراس، تفکرات اور احساس کمتری کی وجہ سے مسخ ہو جاتی ہے۔ اپنے کسی شاگرد کی شخصیت کو سمجھنے کے لیے ضروری ہے کہ اُستاد اُس کے گھر کے اقتصادی حالات کا پتہ لگائے اس لیے کہ صرف ان ہی حالات سے بچہ کی شخصیت اور چال چلن کے بعض پہلوؤں کا پتہ چل سکتا ہے۔

۳۔ سماجی تحفظ کی حاجت۔ یعنی خلوت نشینی اور تنہائی سے گریز۔

(۱) لگاؤ، (۲) سماجی مقبولیت، (۳) دوستی، (۴) عشق، (۵) محبت، (۶) رفاقت۔
سماجی تحفظ کی خاطر جو تنظیمیں ہوتی ہیں ان میں سے کچھ کے نام نیچے درج کیے جاتے ہیں:۔
(۱) خاندان، (۲) ٹیم، (۳) کلب، (۴) یونین (۵) اجتماع (۶) اسکول (۷) ٹولی۔
سماجی تحفظ سے ہماری مراد ہے، دوستی اور رفاقت کی خواہش اور یہ آرزو کہ تھوڑا سا وقت دوسرے لوگوں کے ساتھ مل جل کر گزار دیا جائے۔ سب لوگ دوسروں کے ساتھ مل جل کر رہنا پسند کرتے ہیں۔ کوئی انتہائی انوکھا یا غیر معمولی ہی آدمی ہوگا جو اوروں کے ساتھ رہنا نہ چاہے۔ دوستوں کے حلقہ میں یا ٹولی، جلسہ یا مجمع عام میں رہنے کی خواہش اور عادت کو ہی جمعیت پسندی (یعنی غول میں رہنا) کہتے ہیں۔
اسی کے ساتھ ہماری یہ خواہش بھی وابستہ ہوتی ہے کہ دوسرے لوگ ہمیں پسند کریں۔ ہم چاہتے ہیں کہ دوسرے لوگوں کی رائے ہمارے بارے میں اچھی ہو اور برابر یہ فکر لگا رہتا ہے کہ اور لوگ ہمارے متعلق کیا خیال کرتے ہیں۔ بچے بھی شہرت کے طلب گار

ہوتے ہیں اور ان کی خواہش ہوتی ہے کہ کسی گروہ یا "ٹولی" کے رُکن بن جائیں، سماجی سلامتی اور بعض حالات میں اقتصادی تحفظ کی خاطر، ہم لوگ برادریوں، کلبوں، یونینوں مذہبی اداروں روحانی سلسلوں وغیرہ سے وابستہ ہو جاتے ہیں۔

طالب علموں کی شخصیت کو سمجھنے کے لیے استاد کو اُن کی خاندانی زندگی میں بہت سی توجیہات مل سکتی ہیں۔ جو بچے اپنے خاندان میں سماجی طور پر محفوظ ہوتے ہیں، اس لیے کہ ان کی خاندانی زندگی میں ہم آہنگی ہوتی ہے اور انھیں گھر میں پیار، محبت دریا دلی اور انصاف کا تجربہ ہوتا ہے۔ اُن کے لیے اس بات کا امکان زیادہ ہے کہ وہ جذباتی لحاظ سے صحت مند ہوں۔ اس کے برخلاف، والدین کے باہمی جھگڑوں، اُن کی ضرورت سے زیادہ سختی، ناداری اور بے رخی کی وجہ سے جو بچے خاندانی زندگی میں خود کو غیر محفوظ محسوس کرتے ہیں وہ شرمیلے، خوف زدہ، افسردہ خاطر اور دوسروں کے لیے مصیبت بن جاتے ہیں۔ بچہ کی شخصیت پر گھریلو زندگی کے امن وسکون یا اس کے برعکس، بے اطمینانی اور انتشار کا زبردست اثر ہوتا ہے۔

اسکول میں استاد، سماجی تحفظ کے متعلق طرح طرح کی اپیلیں کر سکتا ہے۔ وہ طلبا، میں احساس پیدا کر سکتا ہے کہ اُن کی کلاس ایک اچھی کلاس ہے، اُن کا گروپ بھی اچھا ہے، اور جس اسکول میں وہ پڑھتے ہیں وہ اسکول بھی اچھا ہے۔ طالب علم کی اخلاقی حوصلہ مندی اور اسکول اسپرٹ، گروپ یا سماجی تحفظ میں ہی جڑیں پکڑتی ہے۔ یعنی اگر طالب علم کو سماجی تحفظ حاصل ہے تو اس کا حوصلہ بلند اور اُس کی جماعتی روح بیدار ہوگی۔

طلبا، چاہتے ہیں کہ ان کے ہم جماعت اُن کی عزت کریں۔ وہ استاد اور ہم جماعتوں کی پسندیدگی اور دوستداری کے بھی خواستگار ہوتے ہیں۔ ہر طالب علم چاہتا ہے کہ اُسے سلامتی کا احساس ہو اور یہ بھی چاہتا ہے کہ اپنے گروپ کا سرگرم اور کامیاب رکن بنے۔

مدرس کو بھی اپنے شاگردوں کی پسندیدگی اور دوستی حاصل ہونی چاہیے۔ استاد اور شاگرد کے تعلقات اتنے خوشگوار ہونے چاہئیں کہ استاد کو شاگردوں کی

خیرخواہی اور اعتماد حاصل ہو جائے۔ اس قسم کے تعلق سے استاد کے دل میں بھی احساس پیدا ہوگا کہ وہ سماجی اعتبار سے محفوظ ہے اور پھر وہ اچھی طرح پڑھا سکے گا اور خوش گوار زندگی بسر کر سکے گا۔

جو اسکول، سماجی سلامتی پر سب سے زیادہ دھیان دیتا ہے، وہاں کی تعلیم بھی سماجی رنگ اختیار کر لیتی ہے۔ یہ اس تنگ نظر تدریس سے بالکل مختلف ہے جس کی حد بندیاں طالب علم کو صرف ایک جگہ بیٹھے رہنے پر مجبور کر دیتی ہیں۔ اور جہاں وہ اپنے اسکول کے طلبا کے ساتھ ذہنی یا ذاتی تبادلۂ خیالات نہیں کر سکتا۔ بلکہ صرف استاد کا دیا ہوا سبق پڑھتا اور استاد کے دیے ہوئے سوالات حل کرتا ہے۔ ایسے کمرۂ جماعت میں جس کی فضا سماجیاتی ہو، جماعتی منصوبہ بندی ہوتی ہے۔ کمیٹی کا کام ہوتا ہے، تعلیمی سیر، کھیل کود اور گروپ پراجکٹ کا اہتمام کیا جاتا ہے۔ اس وقت طالب علم محسوس کرتا ہے کہ وہ جماعت کا ایک فرد ہے۔ یہ تجربہ اس کے لیے مفید بھی ہوتا ہے اور وہ اُسے پسند بھی کرتا ہے۔ اس لیے کہ اس طرح اُس کی سماجی سلامتی کی ضرورت اور حاجت پوری ہوتی ہے۔

طالب علموں کو غیر نصابی مشاغل کے رنگا رنگ پروگرام کے ذریعہ سماجی احساس یعنی سماجیت کی طرف ترغیب دی جا سکتی ہے۔ مثلاً کھیل کود، پارٹیاں، اسکول گورنمنٹ، قانونی مباحثے، ڈراما اور صحافت وغیرہ۔ اس قسم کے مشاغل چونکہ جماعتی سرگرمی میں حصہ لینے کی خواہش کو پورا کرتے ہیں اور ان سے سماجی سلامتی حاصل ہوتی ہے لہٰذا نہ صرف یہ بذاتِ خود اہم ہیں بلکہ اس سے بھی زیادہ اہم بات یہ ہے کہ ان پروگراموں میں حصہ لینے سے شخصیت کی زیادہ بہتر نشوونما ہوتی ہے۔ اور ساتھ ہی سماجی سلامتی کی مضبوط بنیاد پڑ جاتی ہے۔

دوسری حاجتوں، ضرورتوں اور محرکات کو بیان کرنے اور اُن کی وضاحت کرنے سے پہلے یہ بتا دینا ضروری ہے کہ یہ سب چیزیں ایک دوسرے سے قریبی تعلق رکھتی ہیں اور بہت سی صورتوں میں ایک جیسی ہیں۔ حاجتوں اور تقاضوں کے

عناصر مشترک ہوتے ہیں اور کئی اعتبار سے ان میں مشابہت ہوتی ہے۔ سلامتی کے تین پہلوؤں پر ہم بحث کر چکے ہیں، جن سے یہ بات ظاہر ہو چکی ہے کہ ان چیزوں کے درمیان ایک قریبی تعلق ہے۔ جن باتوں پر ہم بحث کرنے والے ہیں اُن سے اور بھی اس کی تائید ہوگی۔

۴۔ ذاتی اہمیت اور برتری کی حاجت ۔ قدر انانیت ۔ یعنی ندامت اور کمتری

سے بچنا۔ اِن حاجتوں کو پورا کرنے کے لیے مندرجہ ذیل امور کی ضرورت ہوتی ہے:
(۱) کامیابی (۲) عروج یعنی لیڈری، (۳) اقتدار طاقت، (۴) لوگوں کی طرف سے مفید مطلب توجہ، یا اہمیت کا اعتراف، (۵) وقار یعنی اچھی حیثیت، (۶) بلند مرتبہ یعنی ذاتی غلو، (۷) قبول عام، (۸) اہمیت، (۹) عزت نفس، (۱۰) اہلیت، (۱۱) اطمینانِ خاطر، (۱۲) عزو شرف۔

ہر شخص خواہش مند ہوتا ہے کہ اُسے اپنی قدر و قیمت کا خود احساس ہو۔ وہ چاہتا ہے کہ لوگ اس کے وجود کا اعتراف کریں اور اُس کے بارے میں اچھی رائے رکھیں۔ وہ یہ بھی چاہتا ہے کہ سوسائٹی میں اُسے بلند مقام حاصل ہو۔

جب کوئی امیر آدمی بڑی اور قیمتی کار خریدتا ہے تو اُس کا مقصد صرف یہی نہیں ہوتا کہ وہ زیادہ آرام دہ کار میں بیٹھ کر سفر کرے، بلکہ وہ لوگوں کی ستائش آمیز توجہ پر بھی نگاہ رکھتا ہے جو اُسے کار میں بیٹھا دیکھ رہے ہیں، یعنی ایک بڑی اور قیمتی کار کے مالک کی حیثیت سے وہ چاہتا ہے کہ اُس کا وقار قائم ہو اور لوگ اس کی طرف متوجہ ہوں۔

"اپنے ہم سفروں کے ساتھ قدم بہ قدم چلنے" کا مقصد تمام تر، ذاتی وقار اور اپنی قدر و قیمت کے احساس کو برقرار رکھنا ہوتا ہے۔

بچہ پالنے میں پڑا پڑا توجہ چاہتا ہے۔ اگر کسی اور کی جانب توجہ کی جائے تو وہ بچہ اپنی طرف متوجہ کرنے کے لیے سو جتن کرتا ہے۔

جب بچوں کی تعلیم شروع ہوتی ہے تو وہ اپنے استاد اور ہم جولیوں کی تحسین و آفرین کی تلاش میں رہتے ہیں۔ ان کی خواہش ہوتی ہے کہ اسکول کی دیوار پر اُن کی تخلیقات آویزاں کی جائیں۔ سونے کے تمغے اور اونچا مقام حاصل کرنے کی تمنا ان کے سینوں میں موجزن رہتی ہے۔

لوگ باگ عمر بھر، انعام و اکرام اور امتیاز حاصل کرنے کے بھوکے رہتے ہیں، وہ لیڈر بننا چاہتے ہیں اس لیے کہ لیڈری اُن کی انا کو تسکین پہونچاتی ہے۔ تعریف اور اعتراف کو اس لیے پسند کیا جاتا ہے کہ اس سے ذاتی قدر و قیمت میں اضافہ ہوتا ہے، اور عزتِ نفس کو تقویت پہنچتی ہے۔

اپنی قدر و قیمت اور اہمیت کا احساس، ہمیں مسرت بخشتا ہے۔ نا اہلیت اور کمتری کا احساس، رنجیدہ کرتا ہے۔ جس طرح طبعی دنیا میں فطرت، خلا سے نفرت کرتی ہے، اسی طرح انسانوں کی نفسیاتی دنیا، کمتری کے احساس سے متنفر ہوتی ہے۔ احساسِ اہلیت کے حصول کے لیے، ہم مشکل سے مشکل کام کرنے پر آمادہ ہوجاتے ہیں۔ لیکن بسا اوقات اس مقصد کو حاصل کرنے کی خاطر ہم مکر، دام اور داؤ پیچ سے کام لیتے ہیں۔

ذاتی اہمیت کا احساس، انسان پر اتنا حاوی ہوتا ہے۔ کہ اُس کی روشنی میں، انسانی عمل اور محسوسات کی بہت بڑی حد تک تشریح کی جاسکتی ہے۔ ذاتی قدر شناسی یا اہمیت کا تقاضا اتنا قوی ہوتا ہے کہ ہم میں سے ہر شخص خود کو بہت اہم شخصیت خیال کرتا ہے۔

اس زبردست تقاضے سے فائدہ اُٹھاکر، استاد، طالب علم کو اُس کے ذاتی مسائل کے حل کرنے میں مدد دے سکتا ہے۔ اگر کوئی طالب علم ناکام رہتا ہے یا ہم جماعتوں میں اُسے وہ مقام حاصل نہیں جس کا وہ آرزو مند ہے تو استاد کو سمجھ لینا چاہیے کہ اُس طالب علم کو تھوڑی بہت کامیابی حاصل کرنے اور لیڈری ظاہر کرنے کا موقع دینے کی ضرورت ہے۔

اسکول میں اگر تعمیری اور مثبت فضا ہو۔ یعنی ایسی فضا جس میں ترقی کرنے اور ابھرنے کے مواقع حاصل ہوں تو طلبا، زیادہ سے زیادہ فیض پا سکتے ہیں۔ کیونکہ ایسی ہی فضا میں طالب علم کی ذاتی اہمیت کی فطری خواہش کو بروئے کار لایا جا سکتا۔ ذاتی اہمیت کا احساس، فریب کاری سے حاصل نہیں کیا جا سکتا۔ اس کا حصول کسب کمال یا بہتر کارگزاری پر مبنی ہے۔ اگر ایک شاگرد، جان توڑ محنت کرے اور کوئی قابل تعریف خیال اُس کے دماغ میں آئے یا کوئی شاگرد زائد کام کرے اپنے سبق کو قابل اطمینان طریق پر یاد کرے تو استاد کو چاہیے کہ اس کی تعریف کرے اور کلاس میں ان چیزوں کا خاص طور پر حوالہ دے کر اس شاگرد کی کارکردگی کا اعتراف کرے۔

بہت سے ذریعے کام کے لیے محرک ثابت ہو سکتے ہیں۔ استاد انھیں کام میں لاکر، اپنے شاگردوں میں ذاتی فضیلت کا احساس پیدا کرا سکتا ہے۔ مثلاً انعامات دینا، کام کی تعریف کرنا، اسکول کے نمبر، ممتاز طلبا، کی فہرست میں نام شامل کرنا، لیڈر بنانا، کلاس کا مانیٹر مقرر کرنا، ٹیم میں شامل کرنا اور اسی قسم کے دوسرے قدر شناسی کے طریقے برتنا۔ ان ذریعوں سے طالب علم کو اپنی سلامتی کا بھی احساس ہوتا ہے اور سلامتی کے احساس کے نتیجہ میں، احساسِ فضیلت بھی ظہور میں آتا ہے۔ لیکن اہم مسئلہ یہ ہے کہ تمام طلباء کے لیے کافی امتیاز اور کامیابی حاصل کرنے کے مواقع فراہم کئے جائیں۔

بلاشبہ ذاتی فضیلت کا احساس پیدا کرانے میں بڑی احتیاط کی ضرورت ہے۔ کہیں ایسا نہ ہو کہ بچوں میں انانیت جگہ کرے اور وہ خود پسند بن جائیں۔ اہلیت یا اہمیت کے صحت مند احساس کا پیدا ہونا بہت اچھی بات ہے۔ لیکن اس قسم کا احساس اگر شدت اختیار کرے تو دوسروں کے احساسات پر دھاوا بول دیتا ہے اور دشمنی پیدا ہو جاتی ہے۔ ہر شخص کو اپنی اہلیت کا احساس ہونا چاہیے لیکن انکسار کے ساتھ۔ انکسار سے آپ اوروں کو اپنا بنا سکتے ہیں۔

شخصیت اور جذباتی صحت کی تعمیر میں، غالباً کسی اور چیز کا اتنا ہاتھ نہیں ہوتا جتنا ذاتی اہلیت اور جمعیت خاطر کے احساس کی نشوونما کا ہوتا ہے۔ جن لوگوں میں اس چیز

کی کمی ہوتی ہے اُن میں نا اہلی اور کمتری کے احساسات پرورش پاتے ہیں۔ اور اُن کی شخصیت اور جذباتی صحت پر، اثر انداز ہوتے ہیں۔ معاملہ کی اہمیت کو دیکھتے ہوئے استاد کو سب سے پہلے یہ پتہ لگانا چاہیے کہ طالب علم اپنے مقام اور اہمیت کی ضرورت کو کس حد تک پورا کر رہا ہے۔ اس سلسلہ میں استاد کچھ نہ کچھ ضرور کر سکتا ہے۔ اس لیے کہ ماہرانہ رہنمائی کر کے وہ بچہ کے احساس کامیابی میں اضافہ کر سکتا ہے، جو اس کے لیے خوش کن ہوتا ہے اور اس کی ناکامیوں کو کم کر سکتا ہے۔

۵۔ تندرستی آرام اور عافیت کے احساس کی حاجت۔ یعنی بیماری بے آرامی

اور دکھ درد سے بچنے کی حاجت:۔

(۱) جسمانی ضروریات اور عوامل جسم
سانس لینا
غذا۔ ہضم کرنا اور فضلہ خارج کرنا
مشروبات۔ انجذاب اور اخراجِ مادۂ فاسدہ
آرام اور نیند۔

(۲) صحت بخش اور آرام دہ ماحول
لباس
آب و ہوا۔ رطوبت اور حرارت
سامان — پلنگ، بستر، کرسی، میز وغیرہ
حفظان صحت اور طبی احتیاط
حفاظت اور سلامتی

(۳) دماغی اور جذباتی صحت کی ضرورتیں۔

صحت کا خیال، دماغ پر اس درجہ طاری رہتا ہے کہ ایک دوسرے سے ملتے وقت یہ سوال ہوتا ہے "کہیے! کیسا مزاج ہے؟" تندرستی، راحت اور احساس خیر و عافیت کے

نفسیاتی اور جسمانی دونوں ہی پہلو ہوتے ہیں۔ یا یوں کہیے کہ نفس اور جسم دونوں سے اس کا تعلق ہے۔ جسم اور دماغ اس معاملہ میں دو الگ الگ چیزیں نہیں۔ اگرچہ ایسا ہو سکتا ہے کہ ایک بیماری میں زیادہ گہرا ہوا اور دوسرا کم۔ یا کسی وقت بیماری کا سبب، خود جسم ہو اور نتیجہ میں دماغ پر اس کا اثر پڑے یا اس کے برعکس کسی وقت دماغ زیادہ بیمار ہو اور جسم اُس کی وجہ سے بیمار ہو جائے۔

عام طور پر صحت اور احساسِ خیر و عافیت کا مطلب یہ ہوتا ہے کہ بخار، نزلہ زکام، پیٹ کے درد، اور گلے کے غدود کی سوجن وغیرہ سے بچایا جائے۔ بلاشبہ یہ بیماریاں اور دکھ اور درد کافی تکلیف پہنچاتی ہیں۔ تاہم ہمیں جذباتی اور دماغی بیماریوں کا بھی خیال رکھنا چاہیے۔ مثلاً مستقل بے اطمینانی، شرمیلاپن، خوف، غصہ، فکر و تشویش، احساسِ کمتری اور اسی قسم کی دوسری شدید ذہنی کیفیتیں۔ اتفاق سے ہی کوئی ماں باپ یا استاد ایسا ہوگا جسے اپنے بچوں کے دماغی اور جذباتی دکھ درد کا اتنا فکر ہو، جتنا جسمانی بیماریوں کا ہوتا ہے۔ یہی وجہ ہے کہ شاذ و نادر ہی ذہنی امراض پر پُر فکر توجہ کی جاتی ہے۔ جسمانی تکلیفیں عام طور پر دکھائی دیتی ہیں لیکن یاد رہے کہ جہاں تک بچہ کی تندرستی اور عافیت کا تعلق ہے، دماغی اور جذباتی دُکھ درد، اور بیماریوں کے نتائج، جسمانی دکھ درد اور دیگر بیماریوں کے مقابلہ میں کہیں زیادہ خطرناک ثابت ہو سکتے ہیں۔

اُن چند لوگوں کے سوا جنھیں جسمانی بیماری سے بہ ظاہر اطمینان ملتا ہے۔ ہر شخص کو اپنی صحت کی فکر ہوتی ہے۔ تندرست حالت کے ساتھ احساسِ خیر و عافیت کا صحت مندی سے تعلق ہے۔ یہ احساس اُس جسمانی اور دماغی حالت کی ضد ہے جس کا نتیجہ دکھ درد ہو۔ لہٰذا انسانی عمل اور کردار پر دو چیزیں بڑی حد تک اثر انداز ہوتی ہیں جو دو قسم کے احساس پر مشتمل ہیں۔ ایک طرف احساسِ خیریت اور دوسری طرف دکھ درد کا احساس ان میں اول الذکر مثبت ہے اور دوسرا منفی۔ یعنی ایک زندگی بناتا اور دوسرا بگاڑتا ہے۔

زندگی کی رہ گزر میں، ہمیں بڑی حد تک اُس چیز کی تلاش رہتی ہے جو خیر و عافیت اور اطمینان کا احساس بخشے اور اُن چیزوں سے بچتے ہیں جو تجربہ کی بنا پر بے اطمینانی

اور دکھ درد کا باعث ہو چکی ہیں۔ اطمینان بخش تجربے، صحت بخش ہوتے ہیں اور صحت بخش تجربے تسکین فراہم کرتے ہیں۔ اس کے برعکس بے اطمینانی یا دکھ درد کے تجربے عام طور پر صحت بخش نہیں ہوتے۔

ہر شخص کو اس ضرورت کا زبردست احساس رہتا ہے کہ وہ صحت مند ہو اور دکھ درد سے دور رہے۔ اگر حفظانِ صحت کی تعلیم میں استاد کی خاطر خواہ سمجھ بوجھ ہے تو وہ اپنے شاگردوں کی اس سلسلہ میں مدد کر سکتا ہے۔ ہر اسکول میں حفظ صحت سے متعلق خدمات کا قابل اطمینان، انتظام کرنا ضروری ہے۔ تاکہ طلبار مندرجہ ذیل باتوں کی طرف دھیان دے سکیں :-

(۱) ذہنی اور جذباتی مسائل، (۲) حواس خمسہ کے نقائص، مثلاً آنکھ، کان، ناک وغیرہ کی خرابیاں، (۳) غذا، (۴) صحت مند ورزش، (۵) جلدی بیماریاں (۶) سر کا درد اور اُس کے اسباب، (۷) تکان، (۸) صحت کی دوسری ضرورتیں۔

کلاس کے کمرہ میں استاد کو، روشنی، طلبار کے بیٹھنے اور ہوا کی آمد ورفت کے انتظام پر پوری توجہ دینی چاہیے۔ اس طرح اور دوسری چیزوں کا بھی خیال رکھنا چاہیے جو اسکول کے ماحول کو آرام دہ بناتی ہیں۔ حفظانِ صحت کی تعلیم کا مطالعہ بھی استاد کے لیے ضروری ہے۔ اُسے ایسا رویہ اختیار کرنا چاہیے اور اتنا علم حاصل کر لینا چاہیے جو طلبا کی صحت کی ضروریات پورا کرنے میں اُس کی مدد کر سکے۔ یہاں ہمارا مقصد یہ نہیں ہے کہ صحت کے بارے میں کوئی درس دیں، بلکہ صرف یہ بتانا مقصود ہے کہ استاد کے لیے ضروری ہے کہ وہ اپنے شاگردوں کی اور خود اپنی ضروریات پوری کرنے کا اہل ہو۔ ذہنی اور جذباتی صحت کے موضوع پر اس پر اس کتاب میں کافی زور دیا گیا ہے۔ مقصد یہ ہے کہ استاد کو اپنے ذاتی مسائل اور اپنے شاگردوں کے مسائل حل کرنے کے لیے تیار کیا جائے۔

پُرانے زمانہ میں طلبار کے افعال پر قابو رکھنے کے لیے اسکول میں جو طریقے رائج تھے، اُن میں ایک طریقہ، جسمانی اور دماغی سزا دینے کا بھی تھا۔ شاگردوں کو بید کی

سزا دی جاتی اور زبان سے بُرا بھلا کہا جاتا تھا۔ اِن لوگوں کو یقین تھا کہ تکلیف پہنچا کر، طلبار کو اُن باتوں سے باز رکھا جا سکتا ہے جو انھیں نہیں کرنی چاہیں اور جو کرنا چاہیے اُس کے لیے آمادہ کیا جا سکتا ہے۔ لیکن یہ ایک منفی طریقۂ کار تھا۔ طلبار کو محض غلط کاری یا اسکول کے ضابطوں کی خلاف ورزی کرنے پر ہی سزا نہیں دی جاتی تھی بلکہ اس لیے بھی سزا ملتی تھی کہ وہ استاد کے حسب دل خواہ سبق یاد نہیں کر پاتے تھے۔

جس طرح تمام بنیادی ناقص طریقوں کی بابت یہ کہنا ٹھیک ہے کہ وہ کارگر نہیں ہوتے۔ اسی طرح یہ کہنا بھی درست ہے کہ گزشتہ صدی میں طلبار کی اصلاح کے لیے سخت کارروائیوں کا اختیار کرنا موثر ثابت نہیں ہوا۔ آج کل اسکولوں میں طلبہ کے ساتھ انسانیت کا برتاؤ کیا جاتا ہے اور استاد مُثبت پہلو پر زور دیتا ہے۔ لیکن طلبار کی تعلیم و تربیت میں اب بھی سزا کا ایک مقام ہے۔ جب کوئی طالب علم اپنے اور اپنے گروپ کے مفاد کو جان بوجھ کر نظر انداز کرے تو اُسے یہ تکلیف ضرور محسوس کرنی چاہیے کہ وہ اپنی جماعت کا اعتماد کھو بیٹھا ہے اور اب اُسے آزادی حاصل نہیں رہی ہے۔ اُسے ملامت بھی کی جانی چاہیے۔ اس کے علاوہ سزا کا ایک طریقہ یہ بھی ہے کہ طالب علم کی کارگزاریوں کی طرف سے منہ پھیر لیا جائے۔ اس طریقۂ کار پر احتیاط سے عمل کیا جانا چاہیے تاکہ طالب علم اس بات پر فخر نہ کر سکے کہ وہ استاد سے بھی نبرد آزما ہو سکتا ہے۔ اِس صورت حال سے طالب علم کے اَنا کی تشفی ہو تو سمجھیے کہ جس توجہ کا وہ خواہش مند تھا وہ اُسے حاصل ہو گئی یعنی اسکول میں اُسے اہمیت دی جانے لگی۔ حاصل کلام یہ کہ جماعت میں، اخلاقی حوصلہ مندی کی فضا قائم رکھنا بہت ضروری ہے۔ طلبار، فرداً فرداً اچھے شہری بن سکتے ہیں اگر وہ یہ محسوس کریں کہ جماعت خود اُن کی ہے اُستاد کی نہیں ہے۔ کلاس یا گروپ اگر اپنے کسی ساتھی کو ملامت کرے اور اس سے کنارہ کش ہو جائے تو اس سے بڑھ کر اور کوئی سزا نہیں۔ ہم جماعتوں کا طرز عمل کسی طالب علم کو جتنا قابو میں رکھ سکتا ہے، غالباً کوئی دوسری طاقت یا اثر اتنا کارگر ثابت نہیں ہو سکتا۔

ترغیب، سرگرمیِ عمل، لطف اندوزی اور طمانیتِ خاطر کی حاجت | یعنی زندگی

کی یکسانیت اکتاہٹ سے نجات۔

(۱) محنت (کام) (۲) کھیل کود (۳) پڑھنا (۴) موسیقی (۵) مصوری اور سنگ تراشی (۶) سینما اور تھیٹر (۷) سفر (۸) ملاقات اور بات چیت۔ (۹) زبانی اظہار: بولنا، گانا اور چلانا، (۱۰) کھانا پینا، (۱۱) ہاتھ کا کام۔

ہر شخص ایسی چیز وں کی تلاش میں رہتا ہے جو اُسے دل چسپ اور تسلی بخش طریقہ سے کچھ کرنے کی ترغیب دیں۔ یہی وجہ ہے کہ وہ تفریحی سرگرمیوں میں یا تو بذات خود حصہ لیتا ہے یا دوسروں کی سرگرمیوں کو دیکھ کر خوش ہوتا ہے۔ محرک عمل اور تسلی بخش حالات سے اُسے مسرت حاصل ہوتی ہے۔ زندگی کی یک رنگی اور اُکتاہٹ اُسے افسردہ خاطر کرتی ہے۔ بے لطف اور یکساں زندگی سے تنگ آکر ایک شخص جس نے اسکول میں تعلیم نہیں پائی تھی کہنے لگا "زندگی تو ہر روز بس ایک جیسی رہتی ہے"

انسان کے حواس، مثلاً آنکھ، کان، ناک، زبان اور جلد کو مختلف قسم کے خوش گوار محرکات کی طلب رہا کرتی ہے اور جب یہ محرکات نصیب ہوتے ہیں تو یہ جملہ حواس سرگرم عمل ہو جاتے ہیں۔ لوگ باگ سینما پر، گانے بجانے کی محفلوں پر گیند سے کھیلے جانے والے کھیلوں پر گھوڑ دوڑ، موٹر کی سواری اور سیر سپاٹے پر بے انتہا روپیہ صرف کرتے ہیں اور اس تمام ولولہ انگیزی اور لطف کی خاطر ہمیں تنوع کی تلاش رہتی ہے تاکہ زندگی کی یک رنگی اور اکتاہٹ دور کی جا سکے۔ صحت مند زندگی کے لیے خوشگوار سرگرمیوں میں حصہ لینا ضروری ہے۔

کچھ نہ کچھ کرتے رہنا سب کو پسند ہے۔ لوگوں سے ملنا جلنا، تماشا دوڑ اور کھیل دیکھنا، موسیقی، تقریر اور گفتگو کا سننا، دوسرے لوگوں کی موجودگی سے لطف اندوز ہونا، سورج کی گرمی، اور نسیم سحر کے تسکین بخش جھونکوں کا محسوس کرنا، زبان کے چٹخارے، کھانا اور پینا، یہ ساری کی ساری چیزیں ہمارے ذوق و شوق کو اُبھارتی ہیں۔

ہمیں اپنے حواس کے ذریعہ صرف خوشگوار چیزوں کو دیکھنے، سننے، محسوس کرنے

اور چکھنے کی تحریک پیدا نہیں ہوتی بلکہ ہم کچھ نہ کچھ کرتے رہنے کے بھی متمنی ہوتے ہیں۔ ہماری خواہش ہوتی ہے کہ لوگوں سے ملیں جلیں اور بات چیت کریں، کھیلیں کودیں، ناچ رنگ میں حصہ لیں، سیر سپاٹا کریں، چہل قدمی اور سواری کریں۔

آدمی کی ترقی اور نشو ونما میں، سیکھنے کا بڑا حصہ ہوتا ہے۔ اگر اس سے اطمینان نصیب ہو تو نشو ونما پر اچھا اثر ہوگا۔ بے اطمینانی کی حالت میں خراب اثر پڑے گا۔ ہم صرف وہی چیزیں سیکھنے کی طرف مائل ہوتے ہیں جن سے اطمینان نصیب ہو اور اُن چیزوں سے بچتے ہیں جو بے اطمینانی کا باعث ہوں۔

تحریک اور عمل سے انسان کا عضوی نظام بڑھتا اور نشو ونما پاتا ہے۔ عمل سے ہم سیکھتے ہیں لیکن دیکھ کر، محسوس کر کے اور چکھ کر بھی ہمیں معلومات حاصل ہوتی ہیں نفسیاتی اصطلاح میں، زندگی نیز جسمانی ترقی اور نشو ونما کے لیے، ہمیں کچھ لینا ہے اور کچھ دینا ہے۔ مثلاً قید تنہائی کو لیجیے یہ ہمارے لین دین کے عمل کو کم سے کم درجہ تک محدود کر دیتی ہے اور انسان کے لیے ایک حد درجہ غیر معمولی حالت ہوتی ہے، اسی وجہ سے یہ نہایت سخت قسم کی سزا ہے۔

دوسری عمر والوں کے مقابلہ میں بچوں میں تاثر پذیری اور عمل کا تقاضا زیادہ ہوتا ہے۔ اس تقاضے یا محرک کو دبایا نہیں جا سکتا۔ اسکول اِسے کام میں لاکر فائدہ اٹھا سکتا ہے۔ اس کی خلاف ورزی کرنے سے کوئی فائدہ نہ ہوگا۔ اگر تعلیم کا طریقہ واجبی حد تک دل چسپ ہو تو بچے توجہ دیں گے۔ اسکول میں وہ جو کچھ کرتے ہیں اگر وہ ان کی طبیعت کو اکساتا ہے تو وہ پورے طور پر اپنے سبقوں، پراجکٹوں اور سرگرمیوں میں جو ان کی توجہ کی طالب ہیں، پوری طرح محو رہیں گے۔

چونکہ بچوں کی طبیعت کا ایک زبردست تقاضا یہ ہے کہ انھیں سرگرم عمل ہونا چاہیے اس لیے یہ توقع بے کار ہے، کہ وہ گھنٹوں ایک جگہ بغیر ہلے جلے بیٹھے رہیں گے۔ نظام الاوقات اس طرح ترتیب دیا جائے کہ کچھ وقت بچے گروپ بنا کر کام کریں تھوڑی دیر ہاتھ کا تعلیمی کام انجام دیں اور کچھ دیر بات چیت اور بحث ومباحثہ میں صرف کریں۔ کچھ وقت کھیل کود

اور تختۂ سیاہ پر کام کرنے کے لیے بھی ہونا چاہیے۔

مدرسین اپنے موثر ہونے کا اندازہ اس بات سے لگانے کے عادی ہیں کہ طلبا کو کتنی معلومات انھوں نے فراہم کیں اور ان کے ساتھ کتنی بات چیت کی۔ عام طور سے وہ اس کا اندازہ اپنی کارگزاری کے پیمانہ سے کرتے ہیں۔ دراصل یہ باتیں اچھی پڑھائی کی جانچ کی کسوٹی نہیں ہیں۔ دیکھنا یہ ہے کہ ان کے شاگردوں کی فعالی میں کتنی گہرائی اور وسعت پیدا ہوئی یہ رجحان کہ سارا کام خود استاد ہی انجام دے، بلاشبہ اُس تقاضے کے عین مطابق ہے جو استادوں کو عمل کے لیے اُکساتا ہے۔ لیکن اس تقاضے کا رخ اس طرح موڑا جانا چاہیے کہ اُن کے شاگرد زیادہ سے زیادہ سرگرم عمل ہو جائیں۔

پرانے اسکول میں کوشش کی جاتی تھی کہ عمل کی اُمنگ کو دبا دیا جائے۔ نتیجہ یہ ہوتا تھا کہ استاد کو بچوں کی بے چینی سے برابر پریشانی لاحق رہتی تھی اور اکثر ان کی شوخی اور شرارت ڈرامائی شکل اختیار کر لیا کرتی تھی۔ واقعہ یہ ہے کہ بچوں کو دبایا نہیں جا سکتا۔ اس کے یہ معنی نہیں کہ انھیں قابو میں نہیں رکھا جا سکتا یا قابو میں نہیں رکھنا چاہیے بلکہ مطلب یہ ہے کہ ان کے ولولہ اور جوش عمل کو سلیقہ سے کام میں لایا جائے۔ جدید طرز کے اسکول میں ہر عمر اور ہر درجہ کے طلبا، کھیل کود، ورزش، ڈراما، پارٹیوں اور مختلف قسم کی دل چسپ سرگرمیوں سے لطف اندوز ہوتے رہتے ہیں۔ سمعی، بصری، امدادی سامان کے ذریعہ بھی تحریک عمل پیدا کی جا سکتی ہے۔ بولتی اور خاموش فلموں، سیر بینوں (سلائڈز) ریڈیو، فونوگراف، نمائشی ساز و سامان، ٹھوس چیزوں، اوزاروں اور دوسرے سامانوں کا استعمال، بچوں کی قدرتی حاجتوں کو پورا کرتا ہے اور موثر تعلیم کے لیے سازگار ہے۔

۷۔ خود مختاری اور آزادی کی حاجت ۔ انفرادیت، یعنی جماعتی جکڑبندی،

ناواجب کنٹرول، اور قید و بند سے بچنا۔ یہ چیزیں ذیل میں دی ہوئی باتوں سے حاصل ہو سکتی ہیں:۔

(۱) سوچ بچار کرنا، (۲) تخلیق کرنا، (۳) کام کرنا، (۴) اپنے خیالات

کو ظاہر کرنا، (۵) فیصلے کرنا، (۶) راہ عمل متعین کرنا، (۷) آنے جانے کی آزادی، (۸) حکومت خود اختیاری، (۹) فرد کی برابری۔

اگر آپ بچہ کو اس طرح دبوچ لیں کہ وہ حرکت نہ کر سکے تو بچہ روئے گا، اور آپ کی گرفت سے آزاد ہونے کے لیے ہاتھ پیر مارے گا۔ وہ پابندی کے خلاف مزاحمت کرتا ہے۔ کئی سال ہوئے ایک گیت لکھا گیا تھا۔ اُس کا ایک مصرعہ یہ ہے ؎ "مسدود نہ کر راستے ہر چار طرف سے"۔ اس مصرعہ سے اکثر لوگوں کے محسوسات کا اظہار ہوتا ہے ہم میں کوئی شخص بھی پسند نہیں کرتا کہ اس پر نامناسب روک ٹوک یا بندش عائد کی جائے یا اس کے جذبات کو کچل دیا جائے۔

خود مختاری کی یہ خواہش ایک طرح پر ذاتی قدر رعائی، حصول مسرت اور دکھ درد سے بچنے کی حاجت کی بنا پر پیدا ہوتی ہے۔ وجہ ظاہر ہے۔ پابندیوں سے دبا ہوا انسان محسوس کرتا ہے کہ اُس میں اہلیت کم ہے اور اس کی سرگرمیوں پر پابندی عائد کر دی گئی ہے اور اس کے تجربات کی خوشگواری میں کمی کر دی گئی ہے۔ مشکل ہی سے کوئی مثال ایسی ملے گی جس میں انسانی حاجتیں اور تقاضے ایک دوسرے سے الگ تھلگ ہوں یا ان میں کوئی علاقہ نہ ہو۔ بچہ ہو یا بالغ، کوئی بھی شخص ایسی خود مختاری نہیں چاہتا جو کنٹرول یا قانون سے باہر ہو۔ وہ صرف اتنی خود مختاری کا طلب گار ہوتا ہے، جس سے وہ اخلاقی پابندیوں کے اندر جتنی زندگی گزار سکتا ہے اس میں کوئی رکاوٹ نہ ہو۔

اسکول میں بچے چاہتے ہیں کہ انھیں بذاتِ خود سوچ بچار کرتے اور آزادی سے اپنی رائے ظاہر کرنے کا حق حاصل ہو۔ ایسے ضابطوں اور قاعدوں کی پابندی انھیں پسند نہیں جن کی غرض و غایت کو وہ نہیں سمجھتے۔ بنیادی طور پر وہ ایسے اسکول کو بھی پسند نہیں کرتے جہاں اتنی آزادی ہو جس سے ابتری پھیل جائے۔ اُن کے نزدیک وہ استاد اچھا نہیں جو انھیں گڑبڑ مچانے کا موقع دیتا ہے۔ تنگ نظر (تخیل سے محروم) بے لچک اور خوش مذاقی سے نابلد استاد پر بھی بچے نکتہ چینی کرتے ہیں۔ ظاہر ہے کہ جس اسکول میں نیک نیتی اور افہام و تفہیم کے ذریعہ چال چلن پر قابو رکھا جاتا ہے وہاں ایسی آزادی

دی جاتی ہے جو استاد اور شاگرد دونوں کے نزدیک بہت تسلی بخش ہوتی ہے۔
آزادی کے تقاضے کے ساتھ لوگوں کی یہ خواہش بھی وابستہ ہوتی ہے کہ وہ اپنے بنائے ہوئے قانونوں اور ضابطوں کے ماتحت آزاد ہوں۔ اسکول میں یہ خواہش طلبار کی حکومت بنا کر پوری کی جاتی ہے۔ ظاہر ہے کہ نیچے کی جماعتوں کے بچے مشکل سے حکومت خود اختیاری کے اہل ہوتے ہیں۔ تاہم اِن جماعتوں میں بھی طلبہ اپنی رائے ظاہر کر سکتے ہیں کہ وہ کیا کرنا چاہتے ہیں۔ اور کس طرح کرنا چاہتے ہیں تیسری اور چوتھی کلاس کے بچے جلسے منعقد کر سکتے ہیں، ان کی کارروائی چلا سکتے ہیں۔ تجویزیں پیش کر سکتے ہیں اور قواعد و ضوابط بنا سکتے ہیں۔
نارمل سرگرمیوں کو دبا دینا ٹھیک نہیں۔ بچے اس سے غیر صحت مند، اور جمود کی، حالت میں پڑ جاتے ہیں اور گڑبڑ مچا کر اس صورت حال سے نکل بھاگنے کی کوشش کرتے ہیں۔ بالغوں کی طرح بچے بھی آزادی چاہتے ہیں۔ پابندیاں انھیں مشتعل کر دیتی ہیں۔ گھنٹوں کلاس میں تنے بیٹھے رہنا، صرف اُس وقت بولنا، جب استاد کے سوال کا جواب دینا ہو اور باقی وقت چپ چاپ رہنا، کلاس میں آتے جاتے وقت ایک بندھے ٹکے قاعدہ کے مطابق کلاس میں آنا جانا طلبار کو ناگوار گزرتا ہے۔ جس طرح کسی ریاست یا قوم کے لیے بہترین حکومت وہی ہوتی ہے جو کم سے کم حکمرانی کرتی ہے اسی طرح طلبار پر کم سے کم پابندیاں عائد کرنا بہترین اصول ہے۔

۸۔ جنسی ترغیب کی حاجت۔ جنسی شکست خوردگی کے احساس سے بچنا:

(۱) جنسی محرک، (۲) جنسی تقاضا، (۳) جنسی جبلت (لیبیڈو) (۴) قوت حیات، (۵) نفسیاتی اور کیمیاوی دباؤ، (۶) پیار و محبت، (۷) عشق کے منطقے، (۸) عاشق مزاجی، (۹) جنسی پیار۔

جنسی احساسات عارضی چیز نہیں۔ قریب قریب عمر بھر انسان اس کے تجربے کرتا رہتا ہے۔ ضروری نہیں کہ سنِ بلوغ کے بعد ہی جنسی احساس پیدا ہو۔ بچے بھی

خواہ کسی عمر ہوں اس احساس سے دوچار ہوتے ہیں۔ البتہ بالغ ہونے پر یہ زیادہ زور پکڑ جاتا ہے۔ لوگوں میں اس احساس کی شدت یکساں نہیں ہوتی۔ کسی میں زیادہ زوردار کسی میں کم لیکن جنسی تجربہ کی خواہش، انسانی عمل اور کردار پر حاوی ہوتی ہے۔

جنسی احساس، افزائش نسل کے مقصد کو پورا کرتا ہے اور فطرت کے عظیم منصوبہ کے عین مطابق ہے۔ جنسی احساس ایک بنیادی محرک اور فطری تقاضا ہے۔ عشق و محبت اسی کی بدولت ظہور میں آتے ہیں اور بہت سے انسانی رشتوں پر یہ حاوی ہوتا ہے۔

بہت سے اسکولوں میں لڑکے اور لڑکیاں یکجا تعلیم پاتے ہیں۔ کنڈر گارٹن سے لے کر کالج کی تعلیم تک دونوں صنف کے طلبا، اسکول کے کمروں اور اسکول کے میدانوں میں ساتھ ساتھ رہتے ہیں۔ وہ ساتھ ہی کھیلتے اور ساتھ ہی کام کرتے ہیں۔ وہ ایک دوسرے کے مدمقابل بھی ہوتے ہیں۔ اسکول میں لڑکوں اور لڑکیوں کے مابین صحت مندرویہ اور تعلقات قائم کرنے کے بہت سے موقع ملتے ہیں۔ اسکول کی یکجائی زندگی انھیں ایک دوسرے سے مانوس کر دیتی ہے۔ یہ ایک اچھی بات ہے۔ اسکول کے کھیلوں پارٹیوں اور رقص و سرود کی محفلوں میں وہ باہم ملتے ہیں جن سے انھیں ایک دوسرے کے سمجھنے میں مدد ملتی ہے۔

جنسی احساس، زندگی کا ایک اہم پہلو ہے، لہذا زیادہ باخبر اسکول اپنے طلبا کے لیے جنسی تعلیم کا اہتمام کرتا ہے۔ جنسی معاملات سے طلباء کو واقف کرانا ضروری ہے۔ یعنی اعضاء جنسی کے افعال، جنسی تعلقات کی سماجی اہمیت، جنسی نفسیات اور اس کے اخلاقی انضباط کا طلبا کو اگر خاطر خواہ علم ہو تو ان کے غیر صحت جنسی شوق و تجسس پر قابو پایا جا سکتا ہے۔ تجربہ شاہد ہے کہ جنسی تعلیم سے عمل اور کردار میں بہتری کی صورت پیدا ہوتی ہے۔

لڑکے اور لڑکی کے فطری تعلق کو تسلیم کرنا، استاد کے لیے ضروری ہے۔ استاد کو یہ حقیقت بھی اچھی طرح سمجھ لینی چاہیے کہ بعض یا شاید بیشتر لڑکوں اور لڑکیوں کے جنسی احساسات کے پیچھے، نظام زندگی کا بنیادی تقاضا ہوتا ہے۔ لہذا لازم ہے کہ استاد کا رویہ

ہمدردانہ ہو اور وہ سمجھ بوجھ سے کام لے۔ نیز اپنے طلبہ کی رہنمائی اس طرح کرے کہ وہ اچھے چال چلن اور بلند حوصلگی کے حصول کی طرف گام زن ہوں۔

موجودہ صدی کی نفسیات اور ذہنی معالجہ کے سلسلہ میں، جنسی احساسات کو زبردست اہمیت دی گئی ہے۔ فرائڈ نے اپنی تصنیفات میں اس بات پر زور دیا ہے کہ انسانی چال چلن کے ڈھالنے میں، جنس کا رول غالب ہے اور انسان کی خوشی اور ناخوشی کا اسی پر دارومدار ہے۔ فرائڈ کی تحقیق کے مطابق، ہسٹریا، اعصابی خلل، دماغی علالت اور شخصیت کی ابتری کی تہ میں، جنسی شکست خوردگی یا جنسی بے آہنگی کارفرما ہوتی ہے۔ وہ جنسی تقاضے یا لبیڈو کو زبردست قوتِ حیات سے تعبیر کرتا ہے۔ اس لیے اُس کی رائے ہے کہ اس کو اپنا فطری اور نارمل راستہ اختیار کرنے دیا جائے۔ ورنہ نتیجہ یہ ہوگا کہ زندگی میں ابتری پیدا ہوجائے گی۔

آج کل کے دماغی امراض کے معالجہ کی بنیاد زیادہ تر فرائڈ کی اصولوں پر رکھی گئی ہے۔ اور جنسی کیفیتوں کو لوگوں کے چال چلن کی ابتری اور رنج والم کا مرکز خیال کیا جاتا ہے۔ فرائڈ کے پیرووں کا خیال ہے کہ جنسی ترغیبات، شیرخوار بچوں، بڑے بچوں، نوجوانوں اور ہر عمر کے لوگوں میں پائی جاتی ہے۔ بچوں کے دودھ پینے، رفع حاجت کرنے، ماں بیٹے اور بیٹی باپ کے تعلقات بھی انھیں جنسی قوتوں کا عمل نظر آتا ہے۔ فرائڈ کے ہم نواؤں کے نزدیک، جنسی ترغیب ہر صورت میں جلوہ نما ہوتی ہے۔ خواہ وہ بیداری کی شعوری حالت ہو یا ہمارے خوابوں کا عالم۔ یعنی جنسی علامتیں ہمارے چاروں طرف موجود ہیں جو لبیڈو کے غلبہ یا زبردست جنسی قوتوں کو ظاہر کرتی رہتی ہیں۔

اس کے علاوہ فرائڈی نظریہ کی کڑیاں اور اس کے عناصر، ناولوں، ڈراموں اور شعر و سخن میں ہر جگہ جاری و ساری ملیں گے۔ بہت سے لوگ انسان کے کردار اور اس کی دل چسپیوں کے بارے میں بھی جو کچھ سوچتے ہیں اس میں فرائڈی تصورات کی جھلک ہوتی ہے۔

یاد رکھیے کہ فرائڈ نے صرف راستہ دکھانے کا کام انجام دیا ہے۔ اس نے بہت

ے ایسے اہم خیالات کا انکشاف کیا ہے، جن کو جھٹلانا نہیں چاہیے۔ اپنے مطلب کے زمانہ میں فرائڈ کو ایسے متعدد مریضوں سے واسطہ پڑا تھا جن کی بیماریاں اس کے نزدیک جنسی اسباب کا نتیجہ تھیں۔ مگر فرائڈیوں کا جنسی ترغیب پر اس قدر زور دینا ایک انتہا پسندانہ فعل ہے۔ ہم نے یہاں اس کا ذکر محض اس لیے کیا ہے تاکہ قارئین اس مکتبِ خیال سے بھی واقف ہو جائیں۔

اس کتاب کے مضامین میں، انسان کی متعدد بنیادی ضرورتوں، حاجتوں، محرکوں اور کوششوں پر روشنی ڈالی گئی ہے۔ ان میں سے آٹھ عنوانوں کے ماتحت انسانی عمل اور کردار کے بنیادی محرکات یا سرچشموں کی وضاحت کی گئی ہے۔ جنسی احساس ان میں سے ایک ہے۔ آدمی کی دماغی اور جذباتی صحت یا بحیثیت مجموعی، اس کی مسرت اور شادکامی کا دار و مدار زیادہ تر اس امر پر ہے کہ وہ اپنی بنیادی ضرورتوں، محرکات اور میلانات کو تسلی بخش طریق پر کس طرح پورا کرتا ہے۔ اِن قوتوں پر صرف دماغی صحت کا ہی انحصار نہیں۔ یہ انسانی ترقی اور نشوونما کی تہ میں بھی کارفرما ہوتی ہیں۔

ضرورتوں، حاجتوں، تقاضوں، میلانات اور محرکات کو سمجھنے کی ضرورت

یہ تو مان ہی لیا گیا ہے کہ انسانی عمل تغیر پذیر ہوتا ہے۔ کچھ مخصوص طاقتیں اور قوتیں اُسے اکساتی رہتی ہیں۔ یہ بھی ایک حقیقت ہے کہ لوگوں کی کچھ آرزوئیں اور چند اغراض ہوتی ہیں۔ جو اصولی باتیں اور مطالب یہاں پیش کیے گئے ہیں، اُن کا لب لباب یہ ہے، کہ لوگوں سے جو افعال سرزد ہو سکتے ہیں اُن کی تشریح کرنا ممکن ہے۔ نیز انھیں بہترین طریق پر سمجھنے کے لیے انسان کی ضرورتوں، حاجتوں، تقاضوں، میلانوں اور محرکوں کو سمجھنا ضروری ہے۔ شاگردوں کے ردعمل کو استاد سمجھ سکتا ہے اور یہ جان لینے کے بعد کہ عمل کے سرچشمے کیا ہیں اور کیونکر انھیں کام میں لایا جا سکتا ہے۔ استاد اپنے شاگردوں کو زیادہ مؤثر طور پر تعلیم دے سکتا ہے۔ استاد خود اپنے طرزِ عمل پر بھی کنٹرول کر سکتا ہے۔ بشرطیکہ وہ یہ سمجھ لے کہ اس کے طرزِ عمل کی تہ میں کیا کیا محرکات کام کرتے ہیں۔

نفسیات تعلیم کے میدان میں، جذباتی صحت اور سیکھنے کے موضوعات اولین اہمیت کے حامل ہیں۔ اگر ہم فرد کی حاجتوں اور ضرورتوں کو ٹھیک طرح سمجھ لیں تو سیکھنے کے عمل اور جذباتی صحت کو بہتر بنایا جا سکتا ہے۔ بحیثیت مجموعی، اگر ضروریات اور اغراض کا پورا کرنا ممکن ہو تو جذباتی طور پر ہم تندرست اور خوش رہ سکتے ہیں۔ ہم کیوں سیکھتے اور کس طرح سیکھتے ہیں اور اس کی حقیقت سمجھنے کے لیے ضروری ہے کہ اُن بنیادی ضروریات اور محرکات کو سمجھ لیا جائے جو اس کی تہ میں کارفرما ہوتے ہیں۔

حاجتیں، ضرورتیں اور محرکات ایک دوسرے کے ساتھ تعلق رکھتے ہیں

حاجتیں، ضرورتیں اور میلانات مل جل کر قوت حیات یا زندگی کا دھارا بناتی ہیں۔ یہ ایک دوسرے میں گھلتی ملتی رہتی ہیں۔ ان میں سے کچھ بنیادی حیثیت رکھتی ہیں اور کچھ انھیں سے ماخوذ ہیں۔ لیکن ان دونوں قسموں یعنی بنیادی اور فروعی حیثیتوں میں امتیاز پیدا کرنا، مشکلات کو دعوت دینا ہے جس سے کوئی خاص فائدہ نہ ہوگا۔ ہمیں سمجھنا ہے کہ وہ کون سی پوشیدہ محرک قوتیں ہیں جن کے زیر اثر انسانی کردار متاثر ہوتا ہے۔ امید ہے کہ جن ضرورتوں، تقاضوں اور محرکات کو پیش کیا گیا ہے وہ اطمینان بخش طریق پر لوگوں کے عمل اور کردار کی وضاحت کر سکیں گے۔

مثالوں کے ذریعہ یہ بات بڑی آسانی سے واضح کی جا سکتی ہے کہ ان کی ضرورتوں اور محرکات میں باہمی تعلق ہے اور وہ ایک دوسرے پر منحصر ہیں۔ لوگوں کو اقتصادی سلامتی کی ضرورت اور حاجت ہوتی ہے۔ اسی لیے وہ کام کرتے ہیں اور روپیہ بچاتے ہیں، تاکہ وہ خوراک، مکان، کپڑے اور دوسری ضرورت کی چیزیں مہیا کر سکیں۔ ان چیزوں کی کمی زندگی کے لیے خطرہ ہے۔ اور اگر یہ چیزیں بالکل ہی دستیاب نہ ہوں تو زندگی سے ہاتھ دھونا پڑتا ہے۔ نتیجہ یہ نکلا کہ اقتصادی سلامتی اور زندگی کی سلامتی دونوں ایک دوسرے سے قریبی رشتہ رکھتی ہیں۔

مزید براں جس شخص کی اقتصادی سلامتی مستحکم ہو، سماج میں اُس کا ایک مقام اور

وقار قائم ہو جاتا ہے جس کے نتیجہ میں عزت نفس اور ذاتی اہلیت کا احساس فروغ پاتا ہے ہم جولیوں میں رہنے اور دوستی بڑھانے کی خواہش، سماجی تعلق اور رشتہ کا شعور پیدا کرتی ہے۔ اسی طرح یہ بھی ثابت کیا جا سکتا ہے کہ ولولہ انگیز سرگرمیوں، صحت، آرام و راحت، خود مختاری اور آزادی کی ضرورتیں اور حاجتیں، دوسری ضرورتوں اور حرکات سے باہمی ربط رکھتی ہیں۔

سوال کیا جا سکتا ہے کہ آیا یہ حاجتیں اور محرکات ہیں ماں باپ سے ورثہ میں ملے ہیں یا ہماری ثقافت اور تہذیب کا نتیجہ ہیں۔ اس کا جواب یہ ہے کہ ہماری حاجتوں اور تقاضوں پر نسلی اور تہذیبی دونوں طرح کے اثرات کارفرما ہیں، لہذا یہ معلوم کرنا کہ یہ فطری چیزیں ہیں یا پرورش اور تربیت کا نتیجہ ایک بے کار کوشش ہے۔ فطرتِ انسانی کے قوام میں دونوں ہی کا حصہ ہے۔ مصنف نے اس کتاب میں طرح طرح کی ضرورتوں حاجتوں، تقاضوں، رجحانوں، اور محرکوں کی نشاندہی اور وضاحت کرنے کی کوشش کی ہے تاکہ طلبار کے عمل اور افعال کو بالخصوص اور عام لوگوں کے کردار کو بخوبی سمجھا جا سکے۔ اگر ہم یہ سمجھتے ہوں کہ انسان کو کس طرح ترغیب عمل دی جا سکتی ہے تو ہم اُسے زیادہ مؤثر طور پر عمل پیرا ہونے میں مدد دے سکتے ہیں۔ اگر بنیادی ضرورتیں نہ ہوں تو اس زمین پر انسان کا وجود ہی باقی نہ رہے گا۔ اس لیے کہ پھر اُسے زندہ رکھنے کی قوتیں ہی نہ ہوں گی۔ بہ فرضِ محال اگر ان تقاضوں کے بغیر بھی انسان زندہ رہے تو اس کا شمار انتہائی غیر دلچسپ اور بے مقصد قسم کی مخلوق میں ہوگا۔

حاجت روائی نہ ہونے پر احساسِ شکست خوردگی

انسان اپنے محرکات اور میلانات کے ساتھ ساتھ اپنے ماحول سے بہترین مطابقت پیدا کرنے کی کوشش کرتا ہے۔ اس کوشش کے دوران طرح طرح کی مایوسیاں کشمکش، اور بے آہنگیاں سر اُٹھاتی ہیں۔ اگر لوگوں کے ساتھ ہمارے تعلقات اچھے ہوں، اچھی ملازمت مل جائے اور ہم وافر روپیہ کمائیں، صحیح شخص سے ہماری شادی ہو، ہمیں گوناگوا

دل حسب تجربات کے مواقع ملتے رہیں، تندرستی اچھی ہو اور غیر واجب پابندیوں سے آزاد ہوں تو ہمارے لیے مسرت آگیں اور صحت مند زندگی بسر کرنے کا کافی امکان ہے۔ ہماری ساری ضرورتیں، تقاضے اور خواہشیں پوری ہو جائیں گی۔ سلامتی کا احساس پیدا ہوگا۔ ہماری جنسی تسکین کا خاطر خواہ سامان ہو جائے گا۔ ہمارے ولولہ انگیز تجربات کی آرزو پوری ہوگی اور زندگی بے کیف نہ رہے گی۔ مقابلتاً دکھ اور درد سے کم سابقہ ہوگا۔ زندگی راحت و آرام سے گزرے گی اور ہم آزادی کا مزا لے سکیں گے۔ ان تمام آسودگیوں کے ساتھ ساتھ ذاتی اہلیت کا احساس بھی ترقی کرتا رہے گا۔ یعنی ذاتی قدر و قیمت کا احساس پروان چڑھے گا۔

جس شخص کے تجربات اس قسم کے ہوں وہ حالات سے بخوبی مطابقت کرے گا اس کی دماغی صحت بھی اچھی ہوگی۔ اپنی سلامتی کے بارے میں اسے کوئی خدشہ نہ ہوگا اور نہ یہ ناواجب پریشانی لاحق ہوگی کہ زندگی کس طرح گزاری جائے۔ لوگوں کے ساتھ اچھی طرح مل جل کر رہنے کی وجہ سے اُسے نہ تو کسی سے بغض ہوگا اور نہ کسی سے نفرت کرنے کی ضرورت ہی پڑے گی اس کو ہر چیز اُس کی خواہش کے مطابق میسر ہوگی۔ وہ محبت کرے گا اور اُس سے محبت کی جائے گی۔ اُسے لوگوں میں رہنا پسند ہوگا اور غصہ کرنے یا رنجیدہ ہونے کی بہت کم نوبت آئے گی۔

اِن باتوں سے ظاہر ہوتا ہے کہ ہماری شادی اور غمی یا ہماری دماغی صحت کا انحصار بڑی حد تک اس امر پر ہے کہ ہمارے تقاضے، آرزوئیں، ضرورتیں اور حاجتیں کہاں تک پوری ہوتی ہیں، اگر وہ صحت مندانہ طریق پر پوری ہوتی ہیں تو زندگی میں ہماری کل ٹھیک بیٹھ جائے گی ورنہ حالت میں ابتری رہے گی۔

ایک مثال لیجیے۔ ایک نوجوان کی خواہش ہے کہ کسی ایک گروپ کا فرد بن جائے، یعنی اُس زُمرہ میں شامل ہو جائے۔ وہ ہر ایک سے دوستی کرنے اور اپنی ذات کو نیک ثابت کرنے کی کوشش کرتا ہے۔ لیکن یہ نہیں جانتا کہ اس کی ابتدا کیونکر کی جائے۔ نہ تو وہ کسی کے لیے باعث دلچسپی ہی ہے اور نہ کسی کھیل سے ہی واقف ہے جس کی بدولت کسی ٹیم میں شامل کر لیا جائے ان حالات میں سماجی بے اعتنائی اور غیر مقبولیت کا شکار ہو کر وہ محسوس کرنے لگتا ہے کہ سماج میں اُس کے لیے کوئی جگہ نہیں۔ وہ جوابی حملہ کرنے لگتا ہے۔

یعنی ہر بات پر نکتہ چینی اور ہر چیز کی مخالفت کرنے لگتا ہے۔ وہ آزادروی اور اپنی برتری کا انداز اختیار کر لیتا ہے یا پھر وہ یہ کرتا ہے کہ گوشہ نشیں ہو جائے یا چند ناپسندیدہ افراد کو انعام واکرام دے کر اپنے اردگرد جمع کرے اور لیڈری کا لبادہ پہن کر لوگوں میں سماج دشمن سرگرمیوں کو ہوا دے۔

بہت سے نوجوانوں میں مایوسی اس لیے گھر کر لیتی ہے کہ وہ اپنے ارادوں میں ناکام رہتے ہیں۔ ناکامی نہ صرف ذاتی تعلقات کے سلسلہ میں ہوتی ہے بلکہ اسکول کے کام میں بھی وہ ناکام رہتے ہیں۔ انھیں اچھی ملازمت دستیاب نہیں ہوتی۔ گھر بار خاطر خواہ نہیں ملتا۔ سماج میں کافی وقار اور تسلی بخش مرتبہ حاصل کرنے میں کامیاب نہیں ہوتے۔ ایسے لوگ کم وبیش شعوری طور پر شکست خوردگی محسوس کرتے ہیں۔ نتیجہ یہ ہوتا ہے کہ وہ دماغی کش مکش میں مبتلا ہو جاتے ہیں اور مختلف طریقوں پر اپنے ردعمل کا اظہار کرتے ہیں۔ اس مسئلہ پر آئندہ بحث کی جائے گی۔ ایک آدمی مختلف انداز میں اپنی ضروریات، محرکات اور میلانات کی تسکین کے لیے کوشاں رہتا ہے اور اس کی جدوجہد کا لب لباب یہ ہوتا ہے کہ وہ زندگی کے ساتھ اطمینان بخش رابطہ پیدا کرلے۔

خلاصہ اور تبصرہ

مطلوبہ چیز کی کمی کو حاجت کہتے ہیں۔ حاجت پوری کرنے کی خواہش کو ضرورت کہتے ہیں۔ اس طرح حاجت اور ضرورت، علت ومعلول کا درجہ رکھتے ہیں۔ تقاضے اور محرکات اندرونی قوتیں ہیں، جو عمل کی جانب اُکساتی ہیں۔ محرکات کی اصطلاح، تقاضوں اور میلانات کے مقابلہ میں زیادہ وسیع معنوں میں استعمال ہوتی ہے۔ یہ ایک ترغیب دینے والی کیفیت یا حالت ہوتی ہے۔ جو انسان کے عمل اور کردار کو اُکساتی اور کنٹرول میں رکھتی ہے۔ حاجت ضرورت، تقاضا، محرک اور میلان ایک دوسرے سے قریبی تعلق رکھتے ہیں اور ان میں بہت کچھ مشترک ہوتا ہے۔

انسان کی بنیادی ضرورتیں، محرکات اور تقاضے ہی اُس کو عمل کے لیے اُکساتے ہیں۔

بنیادی ضرورتوں کا اطلاق ان چیزوں پر ہوتا ہے، جو انسان کی زندگی، اس کی اقتصادی اور سماجی سلامتی کی ضامن ہوں، ذاتی اہلیت کا احساس پیدا کریں، آرام و آسائش اور دکھ درد سے بچنے کی خواہش کو جنم دیں، ولولوں اور سرگرمئ عمل کو ابھاریں، انفرادیت اور خودمختاری کا احساس پیدا کریں اور جنسی تقاضے پورا کریں۔

ہمارا علم اور ہماری سمجھ ہنوز اس مرحلے تک نہیں پہنچی ہے کہ ہم یہ بتا سکیں کہ کون سی حاجتیں اور ضرورتیں ابتدائی ہیں اور کون سی ثانوی۔ لیکن جن تصورات کو پیش کیا گیا ہے یقین ہے کہ وہ کسی بھی شخص کو خود اپنے کردار کو سمجھنے اور اپنی رہ نمائی کرنے میں مدد کرسکتے ہیں اور دوسروں کے ساتھ پیش آنے میں مؤثر طور پر معاونت کرسکتے ہیں۔

طلبا کے سیکھنے کے عمل اور اُن کی ذاتی نشو ونما کے میدان میں رہ نمائی کرنے کے لیے ضروری ہے کہ استاد اسکول کے حالات کو اس طرح قابو میں رکھے کہ طلبا کی یہ ضروریات پوری ہو سکیں۔ اس طرح طلبا کو زیادہ سے زیادہ ترقی اور نشو ونما کی ترغیب ملے گی۔

جب کسی شخص کی بنیادی ضرورتیں پوری نہیں ہوتی ہیں تو وہ محرومی محسوس کرتا ہے اور سماج سے تطابق قائم نہیں کرسکتا۔ اس وقت غیر صحت مند جذبات سر اُٹھاتے ہیں لہٰذا اگر یہ معلوم ہو کہ طلبا کسی مخصوص صورت حال کا پوری طرح خیر مقدم نہیں کرتے تو استاد کو دریافت کرنا چاہیے کہ وہ کون سی بنیادی ضرورتیں ہیں، جنھیں پورا کرنے میں کامیابی حاصل نہیں ہوئی ہے۔ پھر ایسی تبدیلیاں عمل میں لائی جائیں جن سے طلبا کی وہ ضرورتیں پوری ہو جائیں۔

یہ بات ظاہر ہے کہ ضروریات، احتیاجیں، تقاضے، محرکات اور میلانات باہمدگر مربوط ہیں اور جُدا جُدا چیزیں نہیں ہیں۔

اپنی معلومات کی جانچ کیجیے:۔

۱۔ لوگ باگ سخت محنت کیوں کرتے ہیں اور کیوں بہت سے مقاصد حاصل کرنے کی

کوشش کرتے ہیں؟

۲۔ طلبا، جتھے اور ٹولیاں بناتے ہیں۔ مردوں کی برادرانہ جماعتیں اور عورتوں کی انجمنیں ہوتی ہیں۔ بتائیے کہ اس قسم کی تنظیموں کی تہ میں کیا محرکات اور تقاضے پنہاں ہوتے ہیں۔

۳۔ اسکولوں میں آج کل تندرستی اور سلامتی کی تعلیم پر بہت زور دیا جاتا ہے۔ بحث کیجیے کہ کن بنیادی ضروریات اور محرکات پر یہ چیزیں مبنی ہیں۔

۴۔ زندگی میں جن چیزوں کے آپ خواہش مند ہیں ان کی فہرست بنائیے اور پھر اُن کا مقابلہ بنیادی ضرورتوں اور حاجتوں سے کیجیے۔

۵۔ بتائیے کہ اقتصادی سلامتی کا خیال، طلباء کو اسکول جانے پر کس طرح آمادہ کرتا ہے۔

۶۔ طلبا کو تعلیم دینے اور قابو میں رکھنے کے لیے، پرانے طرز کے اسکولوں میں، جسمانی سزا اکثر دی جایا کرتی تھی۔ جدید اسکولوں میں شاذ و نادر ہی ایسا کیا جاتا ہے۔ اس بات کو سامنے رکھتے ہوئے کہ انسان میں، دکھ درد سے بچنے کا زبردست رجحان پایا جاتا ہے کیا آپ کا خیال ہے کہ قدیم اسکول میں سزا دینے کا طریقہ کوئی کارگر طریقہ تھا؟

۷۔ اسکولوں میں، طلبا کے درمیان، کبھی اعزازی فہرست میں نام آنے کا مقابلہ ہوتا ہے اور کبھی یہ مقابلہ کھیل کی ٹیموں میں شامل کیے جانے کے سلسلہ میں ہوتا ہے۔ کبھی وہ اپنے ہم جماعتوں اور استادوں کی نظر میں قابل ستائش بننے کی بازی لگاتے ہیں اور کبھی لیڈر بننے کی خاطر سو جتن کرتے ہیں۔ بتائیے کہ اس قسم کی سرگرمیوں میں کون سی بنیادی حاجتوں اور ضرورتوں کا ہاتھ ہوتا ہے۔

۸۔ کیا آپ کے خیال میں، کھیل، پارٹیاں، اور اختتام ہفتہ پر تفریح کے لیے جانا بالغوں اور طالب علموں کے دبے دبائے تقاضوں کی تسکین کا سامان فراہم کرتا ہے؟

۹۔ ہائی اسکول میں جنسی تعلیم دینے کا مطالبہ بڑھتا جا رہا ہے۔ بحث کیجیے کہ کیا آپ کے نزدیک اس قسم کی تعلیم نفسیاتی اعتبار سے مناسب ہے یا نامناسب؟

۱۰۔ جدید اسکول، کلاس میں، پراجکٹ اور عملی طریقۂ تعلیم استعمال کرتے ہیں۔ اس کے

علاوہ غیر نصابی مشاغل کا بھرپور پروگرام بھی چلایا جاتا ہے۔ بحث کیجیے کہ آیا انسانی حاجتوں اور تقاضوں کے پیش نظر آپ ان سرگرمیوں کو بنیادی طور پر معقول سمجھتے ہیں یا غیر معقول؟

۱۱۔ ایک ایسے شخص کا ذکر کیجیے جسے آپ بہت زیادہ مغلوب اور شکست خوردہ سمجھتے ہیں۔

۱۲۔ کسی ایسے شخص کا تذکرہ کیجیے جس نے حالات سے مطابقت اس وجہ سے پیدا کر لی ہو کہ اُس کی بنیادی حاجتیں اور اغراض خاطر خواہ پوری ہو گئی ہیں۔

۱۳۔ اس کی تشریح کیجیے کہ اگر ایک حاجت خاطر خواہ طور پر پوری ہو جائے تو اس کے ساتھ ایک یا ایک سے زیادہ دوسری حاجتوں کی تسکین کا سامان بھی ہو جاتا ہے۔

۶۔ دماغی اور جذباتی صحت

جذبات اور شخصیت

اس باب میں کیا کیا باتیں ملیں گی

معلوم کیجیے کہ طلبار کی تعداد کا کتنا تناسب سخت قسم کے دماغی امراض کا شکار ہو سکتا ہے۔ انتہائی ذہنی بیماری اور نارمل صحت والوں کی شخصیتوں کا ایک دوسرے سے مقابلہ کیجیے۔

پسندیدہ اور ناگوار فکر اور تشویش میں فرق کیجیے۔ نوٹ کیجیے کہ طلبار کی دماغی اُلجھنوں کے خاص اسباب کیا ہیں۔ اور انھیں دور کرنے کے لیے کیا کچھ کیا جا سکتا ہے۔

فکر و تشویش، نفسیاتی گتھی، اندرونی دباؤ، جبر و تشدد، تادیلی حیلہ، تلافی، توہم، کشمکش بدمزاجی، اور مریض بننا، ان سب اصطلاحوں کا مطلب اور اُن کے اثرات کو سمجھئے۔ اور بتایئے کہ یہ تمام ترکیبیں، ضروریات اور تقاضوں کی عدم تکمیل کا نتیجہ ہیں۔

کوئی شخص احساس کمتری کا کس طرح شکار ہوتا ہے، اس کے بارے میں چند تصورات حاصل کیجیے۔

اس باب میں بتایا گیا ہے کہ ضمیر کی آواز جذبات کی پختگی میں معاون ہوتی ہے۔

تنقیہ، ارتفاع، تبدیلیٔ سمت، اور متبادل مشاغل کے صحت مند اثرات کو پیش کر کے ان کی تشریح کی گئی ہے۔

ٹال مٹول کرنے کی عادت کے اسباب کیا ہیں اور اس سے کیا خراب اثرات پڑتے ہیں؟

دیکھیے کہ حالاتِ زندگی سے اگر کوئی شخص مطابقت نہ کر سکے تو نتیجہ میں دماغی

اور جسمانی بیماری پیدا ہو جاتی ہے۔

نفسی۔ جسمانی، اصطلاح کا کیا مطلب ہے؟

اس امر کی وجہ بیان کیجیے کہ زندگی کی مشکلات کا مقابلہ، سبھی لوگ یکساں طور پر نہیں کرتے ہیں۔ کچھ میں مقابلہ کی قوت زیادہ ہوتی ہے اور کچھ میں کم۔

فرار اور حفاظتی حیلہ، ان اصطلاحوں کے کیا معنی ہیں؟

شکست خوردگی، نفسیاتی تناؤ اور اعصابی کیفیتوں کے اسباب معلوم کیجیے اور بتائیے کہ ان سب کا مقابلہ کس طرح کامیابی کے ساتھ کیا جاسکتا ہے۔

تعارف

جب کسی استاد کے سامنے، اس کی کلاس بیٹھی ہو تو اُسے جاننا چاہیے کہ اُس کے بیس شاگردوں میں سے ایک، یعنی سو میں پانچ، آئندہ کسی نہ کسی وقت دماغی امراض کے ہسپتال میں ملیں گے۔ یہ ایک اوسط ہے جو اُس حالت ہی میں درست ہو سکتا ہے، جب طلبا بحیثیت مجموعی پوری آبادی کی نمائندگی کرتے ہوں۔

جن بیس میں سے ایک کا ہم ذکر کر رہے ہیں وہ ہسپتال میں اس وجہ سے داخل نہیں کیا جائے گا کہ وہ کسی جسمانی بیماری میں مبتلا ہو چکا ہوگا۔ جیسے دل کی کمزوری یا زائدہ آنت میں سوجن، یا سرطان، یا تپ دِق۔ واقعتاً دیکھا جائے تو اُس کا بدن، طبی معائنہ کے بعد تندرست پایا جائے گا۔ ہسپتال میں جانے کی اصل وجہ اُس کی جذباتی مشکلات اور شخصیت کی ابتری ہوگی۔ یہی کہا جائے گا کہ اس کی دماغی صحت کمزور ہے یا یہ کہ وہ دماغی بیماری میں مبتلا ہے۔ ایسے شخص کا یا تو دماغ خراب ہوتا ہے یا وہ پاگلوں کی سی حرکتیں کرتا ہے، یا اس کے جذبات افسردہ ہو جاتے ہیں یا اس پر خوف طاری ہوتا ہے اور لوگوں سے اُس کا ربط ضبط معمول کے مطابق نہیں ہوتا، اپنے رتبہ کے تقاضوں کو پورا نہیں کر پاتا۔ یہ آثار ظاہر کرتے ہیں کہ اس کی شخصیت کسی دماغی بحران کا شکار ہو چکی ہے۔

ایسے لوگ بھی ہوتے ہیں جن کی حالات سے بے ربطی یا عدم مطابقت اس درجہ کی تو نہیں ہوتی کہ انھیں ہسپتال جانا پڑے، تاہم ان کا علاج کرنا ضروری ہوتا ہے۔ اگر اُن لوگوں کو بھی شامل کر لیا جائے جنھیں ہسپتال جانا پڑتا ہے تو دس میں سے ایک شخص ایسا ملے گا،

جسے دماغی اور نفسیاتی معالج کے ماہر سے علاج کرانے کی ضرورت ہوگی۔
باقی رہے دس میں سے نو، جن کی حالت نارمل ہے اور جن کے سامنے کوئی ایسا نازک مسئلہ درپیش نہیں ہوتا، جس کی وجہ سے دماغی معالج کی جانب رجوع کرنا ناگزیر ہو جائے اس کے باوجود اُن کے اپنے اندوہ و مصائب اور ذاتی مسائل ہوتے ہیں، جو انھیں افسردہ و پریشان رکھتے ہیں۔ واقعہ یہ ہے کہ ہم میں سے ہر شخص فکر و آلام، خوف و ہراس اور مشکلات میں گرفتار ہوتا ہے۔ خوش قسمتی سے یہ حالات اتنے شدید نہیں ہوتے کہ ہمیں مریض بنا دیں۔ لیکن ہم میں سے ہر شخص کو دماغی تندرستی اور ذہنی حفظِ صحت کے اصولوں کو اچھی طرح سمجھ لینا چاہیے، تاکہ ہم اپنی مصیبتوں کو روک سکیں اور ان پر قابو پا سکیں۔ اس کے علاوہ اُستاد کی حیثیت سے بھی ہمیں ان اصولوں سے واقف ہونا چاہیے تاکہ اپنے شاگردوں کے جذبات کو بخوبی سمجھ سکیں اور اُن کے ذاتی مسئلوں اور دشواریوں پر قابو پانے میں مدد کر سکیں۔
اب ہم نارمل لوگوں کی جذباتی کیفیتوں اور دماغی صحت کی طرف متوجہ ہوتے ہیں۔ عدم مطابقت کی انتہائی صورتوں سے، جن میں دماغی معالجہ یا ہسپتال میں رہنے کی ضرورت ہو ہمیں زیادہ بحث نہیں۔ شدید قسم کی غیر معمولی جذباتی اور نفسی کیفیتوں کے بارے میں چند ابتدائی واقعات بیان کیے گئے تھے تاکہ استاد، اپنے شاگردوں اور خود اپنے مفاد میں دماغی حفظ صحت کے مسئلہ سے آگاہ ہو جائے۔ اِن ابتدائی باتوں سے یہ آگاہی ہوتی ہے کہ انسانی حاجتوں کو مطمئن کرنا کتنا اہم ہے، اور صحت مند جذبات کا حامل ہونا کتنی وقعت رکھتا ہے۔ بحیثیت مجموعی ہمیں یہ شعور ہو جانا چاہیئے کہ طلبا میں اچھی عادتوں کو فروغ دینے اور ان کی زندگی کامیاب اور پُرمسرت بنانے کے سلسلہ میں اسکول کی ذمہ داری کیا ہے۔
طلبا کو پریشانیوں، ناکامیوں، مایوسیوں اور ذہنی کشاکش کا تجربہ اس وقت ہوتا ہے، جب وہ ماحول سے مطابقت پیدا کرنے یا اس پر قابو پانے کی کوشش کرتے ہیں، یعنی ان کی کوشش ہوتی ہے کہ اپنے اسباق پر عبور حاصل کریں، والدین اور استادوں سے ان کے اچھے تعلقات ہوں، ہم جولیوں کے ہم پلہ رہیں، ان کی تندرستی اچھی ہو وغیرہ

وغیرہ۔ بعض طلبار فکر و عمل کی ایسی ترکیبیں نکال لیتے ہیں جو پسندیدہ طریق کار کی جگہ لے لیتی ہیں۔ لیکن اس کا نتیجہ یہ ہوتا ہے کہ اُن کی دماغی صحت ناقص ہوجاتی ہے۔ اگلے صفحوں میں ہماری بحث کا مرکز احساسات، جذبات اور شخصیت کے وہ مختلف پہلو ہوں گے جو کسی شخص کی دماغی حفظ صحت اور ذاتی ہم آہنگی پر اثر انداز ہوتے ہیں۔

تفکر اور غیر معمولی تشویش ایک عام بیماری ہے جس کا ہمیں سب سے پہلے ذکر کرنا ہے۔ اس کا تعلق خاص طور پر ہماری سماجی اور اقتصادی سلامتی سے ہے۔ ہمیں فکر رہتی ہے کہ ہماری، سماجی، اقتصادی اور دوسری حاجتیں پوری ہوں۔ اس تگ و دو میں ہم پریشان خاطر رہتے ہیں۔

اس سے پہلے باب میں بتایا جاچکا ہے کہ ہماری کچھ احتیاجیں، ضرورتیں اور منزلیں ہوتی ہیں۔ اگر انھیں حاصل کرنے میں ہم کامیاب ہوجاتے ہیں، تو اغلب ہے کہ ہماری جذباتی صحت اچھی رہے گی۔ برخلاف اس کے اگر ان کی راہ میں رکاوٹیں کھڑی کردی جائیں اور ہم ناکام رہیں تو طرح طرح کے غیر صحت مندانہ جذبات اور احساسات فروغ پانے لگتے ہیں۔ نتیجہ یہ ہوتا ہے کہ ہم ملول رہتے اور اس ناخوشی کے ساتھ ساتھ ہر طرح کی فکر، دماغی اُلجھن، بیرونی جبر و کشد داور اندرونی دباؤ، تاویلی حیلہ اور متعدد ناخوشی اور عدم مطابقت کی علامتیں اور اسباب رونما ہوجاتے ہیں۔ ان باتوں کی تفصیل بعد میں بیان کی جائے گی فی الحال ہمیں اسکول میں پڑھنے والوں کی پریشانیوں پر بحث کرنا ہے۔

سوال یہ ہے کہ وہ مخصوص تفکرات کیا ہیں جن میں طلبار مبتلا رہتے ہیں۔ پہلے یہ سمجھ لیجیے کہ مختلف عمر کے طلبار کے تفکرات مختلف قسم کے ہوتے ہیں۔ اسکول کے بچوں کا مطمح نظر اور تجربات، کالج کے طلبار سے بالکل مختلف ہوتے ہیں۔ اس لیے اُن کے تفکرات کی نوعیت میں بھی اختلاف ہوتا ہے۔ مثلاً اسکول کے طلبار کے مقابلہ میں کالج کے طلبار ملازمتوں کے بارے میں زیادہ فکر مند ہوتے ہیں۔ تاہم اختلاف کے باوجود اُن کی پریشانیوں میں قدرے مماثلت ہوتی ہے، مثلاً دونوں قسم کے اداروں کے طلبار اپنی پڑھائی کے سلسلہ میں فکر مند رہتے ہیں۔

جن چیزوں کے بارے میں طلبا، فکرمند رہتے ہیں، ذیل میں اُن کا تجزیہ اور ملخص پیش کیا جاتا ہے۔

(۱) طلبا کو تعلیمی کامیابی کی فکر رہتی ہے۔ لہٰذا وقت پر اسکول پہنچنے، اسباق کو اچھی طرح یاد کرنے اور اچھی رپورٹ حاصل کرنے کا خیال انھیں ہر وقت دامن گیر رہتا ہے۔

طلبا کے مسائل کے بارے میں پوپ نے ایک لڑکے کا ذکر کیا ہے، جسے شکایت تھی کہ اس میں لیاقت کی کمی ہے۔ لڑکے نے لکھا تھا: "میرے لیے ایک بڑا مسئلہ یہ ہے کہ میں اچھی طرح پڑھ نہیں سکتا۔ اس لیے کسی اچھے اسکول میں داخلہ نہیں مل سکتا۔ اس کے علاوہ میری تحریر سے آپ خود جانچ سکتے ہیں کہ میں نہ اچھی طرح لکھ سکتا ہوں اور نہ صحیح ہجے کر سکتا ہوں" (اس لڑکے نے اپنی تحریر میں انگریزی لفظ Enough کی ہجے Enouz Write کی ہجے Wright اور Very کی ہجے Vary کی ہیں۔)

(۲) استادوں سے تعلقات کا معاملہ بھی طالب علموں کے لیے باعثِ تشویش ہوتا ہے۔ درحقیقت عام تعلقات کے بارے میں طلبا کو جو ایک بنیادی تشویش ہوا کرتی ہے یہ اُسی کا ایک پہلو ہے۔

(۳) ذاتی تعلقات کے بارے میں طلبا کو جن لوگوں کی فکر دامن گیر رہتی ہے وہ اُن کے ماں باپ، بھائی بہن اور ہم جولی ہوتے ہیں۔ سماجی سلامتی کے خاطر وہ چاہتے ہیں کہ والدین انھیں سراہیں، پیار کریں اور انھیں چاہیں۔ بہن بھائیوں سے جھگڑا ہو جانے پر انھیں تکلیف ہوتی ہے اور اگر ماں باپ بُرا بھلا کہہ دیں تو بھی انھیں پریشانی ہو جاتی ہے۔

ہر شخص کو ہمیشہ یہ گہری تشویش رہتی ہے کہ دوسرے لوگ اس کے بارے میں کیا رائے رکھتے ہیں۔ طلبا اپنے ہم پلہ ساتھیوں کے ساتھ اچھے تعلقات قائم رکھنا چاہتے ہیں۔ انھیں ڈر لگا رہتا ہے کہ کہیں اُن کا دوست ناراض نہ ہو جائے۔ لڑکے اور لڑکیاں جہاں جوان ہوئیں، انھیں خاص طور پر یہ معلوم کرنے کی فکر لاحق ہو جاتی ہے، کہ صنفِ مخالف میں وہ کس قدر مقبول ہیں۔ لڑکیاں چاہتی ہیں کہ ملاقات طے کرنے کے لیے اُن سے فرمائش کی جائے اور لڑکے چاہتے ہیں کہ اپنی پسند کی لڑکیوں سے ملاقات طے ہو۔

(۴) بچہ بڑا ہوکر جب، سماجی و اقتصادی حالات کا شعور حاصل کرتا ہے تو اُسے خاص طور پر اقتصادی سلامتی کی فکر لاحق ہوتی ہے۔ اُسے اپنے باپ کی ملازمت کے بارے میں تشویش رہتی ہے۔ وہ اتنا روپیہ چاہتا ہے کہ بڑے اور عمدہ مکان میں رہے اور دوسروں کی طرح کپڑے خرید کر نفیس لباس زیب تن کر سکے۔ اس تشویش کی جڑیں محض اقتصادی سلامتی تک ہی محدود نہیں ہوتیں۔ بلکہ ذاتی قدر و قیمت کے احساس اور سماجی سلامتی اور ضروریات کی وافر فراہمی تک پھیلی ہوتی ہیں۔

بعض لوگوں کی تحقیقات ظاہر کرتی ہے کہ ہائی اسکول میں پڑھنے والے طالب علموں کی اچھی خاصی تعداد، ملازمت یا پیشہ کے لیے سرگرداں نہیں ہوتی۔ لیکن کچھ لوگوں کا خیال اس کے برعکس ہے۔ مثلاً ایک لڑکے نے کہا: "مجھے یہ فکر رہتا ہے کہ ہائی اسکول میں میرا ریکارڈ اچھے سے اچھا ہو۔ اس لیے کہ اچھا ریکارڈ اچھی ملازمت دلانے میں مددگار ثابت ہوگا۔"

(۵) فکر مندی اور تشویش کا ایک اور سرچشمہ ہے۔ وہ ہے تندرستی اور خیر و عافیت کا احساس۔ ہم چاہتے ہیں کہ بخیریت سے رہیں۔ کوئی بیماری نہ ہو۔ طاقت وری اور تندرستی کا احساس ہمارے اندر موجود ہو۔ سر میں درد ہوجائے یا معدہ میں تکلیف ہو یا جوڑ دکھنے لگیں یا اور کوئی جسمانی شکایت ہو تو بچہ ہو یا بڑا متفکر اور پریشان ہوجاتا ہے۔ بعض لوگ کہتے ہیں کہ انھیں اتنی اچھی نیند نہیں آتی جتنی آنی چاہیے۔ بعض کو شکایت ہے، انھیں بھوک نہیں لگتی۔ کچھ لوگوں کو اپنے وزن کی وجہ سے پریشانی رہتی ہے۔ ہائی اسکول کے کسرتی طلبا اپنا وزن بڑھانے کے آرزومند رہتے ہیں۔ اس کے برعکس لڑکیوں کو خاص طور پر بے وجہ خوف طاری رہتا ہے کہ ان کا وزن زیادہ ہے۔

صحت کے متعلق نوجوانوں کی تشویش، سب سے زیادہ خراب قسم کی پریشانیوں میں سے ہی نہیں، بلکہ بعض کے نزدیک تو یہ بہت بڑی پریشانی ہے۔ تندرستی سے ہم رشتہ ایک اور فکر ہوتی ہے، یعنی موت کا ڈر۔ حالانکہ یہ بات طلبا کے لیے باعث اطمینان ہونی

چاہیے کہ اسکول کے بچوں میں شرح اموات کم سے کم ہوتی ہے اور دس گیارہ سال کے درمیانی عمر کے بچوں میں تو موت کا امکان سب سے کم ہوتا ہے۔

• بچوں کو اکثر اپنے ماں باپ کی تندرستی کا فکر دامن گیر رہتا ہے۔ بچوں میں یہ چیز عام طور پائی جاتی ہے کہ اگر ان کے ماں باپ کو کوئی دکھ یا بیماری ستائے تو وہ پریشان ہو جاتے ہیں، والدین کی بیماری سے۔ بچے اس لیے متفکر ہو جاتے ہیں کہ انھیں اس بات کا ڈر ہوتا ہے کہ کہیں وہ اپنی اقتصادی اور سماجی سلامتی کے محافظوں کو کھو نہ بیٹھیں۔

• بچوں کو اپنی صحت کے بارے میں جو اس قدر فکر ہوتی ہے اس کی ایک وجہ یہ ہے کہ وہ زندگی میں سلامتی اور اچھے اور خوشگوار احساسات کے طلب گار ہوتے ہیں اور اسی وجہ سے دکھ درد سے دور رہنا چاہتے ہیں۔ انھیں سرگرم، زندگی چاہیے جس میں عمل اور خود مختاری کی فراوانی ہو۔ ظاہر ہے کہ اگر صحت خراب ہو تو ان بنیادی حاجتوں کا پورا ہونا ممکن نہیں۔

سوال یہ ہے کہ اسکول اور اُستاد بچوں کے تفکرات اور تشویشیں کس طرح دور کر سکتا ہے؟ اس سلسلہ میں پہلی چیز یہ ہونی چاہیے کہ تفکرات کے موضوع پر اُستاد بات چیت کرکے بچوں کو باور کرائے کہ بہت زیادہ متفکر ہونے سے کوئی فائدہ حاصل نہیں ہوتا۔ انھیں بتایا جائے کہ پریشاں خاطری ایک بھیانک خواب کے مانند ہے۔ جو گزر چکا اور ماضی میں ہم جو کچھ کر چکے ہیں وہ پھر واپس نہیں آسکتا۔ اس لیے گزشتہ پر افسوس کرنا یا اس پر پریشان ہونا محض لاحاصل ہے۔ ہمیں گزری ہوئی باتوں کا جائزہ لینا چاہیے تاکہ ماضی کے قابل قدر تجربے سے فائدہ اُٹھایا جا سکے۔ اگر آپ ترقی کرنا چاہتے ہیں تو گذشتہ واقعات پر تشویش کی عادت کو خیر باد کہنا ہوگا۔ گزری ہوئی پریشانیوں کے بادل چھٹ جانے چاہئیں اور آج کے لیے صاف ستھری فضا پیدا کی جانی چاہیے۔

اس بات کا امکان ہے کہ مستقبل کے خوف سے حال کے امکانات سے بھی ہاتھ دھونا پڑ جائے۔ بیشتر پریشانیاں اور مشکلات جن کے خوف سے ہم سہمے رہتے ہیں زیادہ تعداد میں ایسی ہوتی ہیں جو دراصل پیش نہیں آتیں۔ امتحان کے قریب طلبا، غصہ اور بے چینی کا اظہار

کرنے لگتے ہیں۔ اپنی توانائی کو ضائع کرنے کی بجائے اگر وہ اُسے امتحان کی تیاری پر صرف کرتے تو کتنا اچھا ہوتا۔ طلبہ کو امتحان میں بیٹھنے کے بعد طلبا کو عام طور پر یہ علم ہوتا ہے کہ اُن میں امتحان پاس کرنے کی اہلیت موجود ہے۔

دراصل، اہمیت زمانۂ حال کو ہی حاصل ہے۔ بائیبل میں کہا گیا ہے کہ ہر روز کی مشکلوں کو ہر روز حل کر لینا چاہیے۔ مستقبل کی فکر کرنا کوئی غلط بات نہیں، لیکن نہ اس قدر کہ انسان جذبات سے مجبور ہوکر اور کسی طرف دھیان ہی نہ دے سکے اور نہ مؤثر طریق پر کوئی کام کر سکے۔ اگر توانائی کو تفکرات میں برباد کر دیا جائے تو موجودہ کام کے لیے اس کا استعمال ناممکن ہو جائے گا۔ یہ جانتے ہوئے بھی کہ متفکر ہونے سے کچھ حاصل نہ ہوگا، پریشانیوں کو بالکل ختم کر دینا دشوار ضرور ہے۔ لیکن ان میں تھوڑی بہت کمی تو کی ہی جا سکتی ہے۔

استاد چاہے تو اپنے شاگردوں سے ان کی پریشانیوں کے بارے میں گفتگو کر سکتا ہے۔ اگر کوئی بچہ اپنی پریشانیوں اور اندیشوں کا کھلم کھلا ذکر کرنے لگے تو اس کی پریشانیاں اور اندیشے کم ہو جاتے ہیں۔ اس کے علاوہ اگر استاد اپنے شاگرد کی مشکلات کو سمجھ لے تو دانش مندی کے ساتھ اس کی بہت سی کش مکشوں کو دور کر سکتا ہے۔ طلبا کو سمجھانا چاہیے کہ جو پریشانیاں انھیں لاحق رہتی ہیں وہ اگر وقوع میں آجائیں تو معاملہ کتنا سنگین ہو جائے گا۔ اس طرح کی بات چیت سے بسا اوقات پریشانیوں کو دور کرنے میں مدد ملتی ہے۔ اس قسم کے تجزیہ سے یہ بات واضح کی جا سکتی ہے کہ ہم جن چیزوں کے بارے میں اس درجہ فکر مند رہتے ہیں وہ دراصل اتنی سنگین نہیں ہیں جتنا ہم خیال کرتے ہیں۔ اس وضاحت سے ذہنی دباؤ اور کش مکش کم ہو جاتی ہے۔ بحث و تمحیص کے دوران، استاد اور شاگرد، پریشان کرنے والے مسائل کا حل تلاش کر سکتے ہیں۔ اکثر پریشانیاں، ہمارے ناقص محسوسات، مسخ شدہ تخیلات اور غلط تصورات کا نتیجہ ہوتی ہیں۔ استاد اور شاگرد مل کر اس کا تجزیہ اور تشخیص کریں تو اس کج فہمی کو دور کیا جا سکتا ہے اور اس طرح ذہنی پریشانیاں اور کش مکش رفع ہو سکتی ہیں۔

اس بات کے سمجھنے میں کہ بچے پریشان کیوں ہوتے ہیں اور یہ کہ پریشانی بیشتر

بے نتیجہ ہوتی ہے اُستاد ان کی مدد کرسکتا ہے۔ علاوہ ازیں ضرورت سے زیادہ تشویش کی وجہ سے پیدا شدہ جذباتی تناؤ کو بھی وہ کم کرسکتا ہے، اگر وہ کمرۂ جماعت میں پُرسکون اور خوش گوار محنت و کاوش کی فضا قائم کر دے۔ اول تو خود استاد کو فکر و تردد میں مبتلا نہیں ہونا چاہیے۔ اس کے عمل سے خستگی اور ماندگی کا اظہار بالکل نہ ہو۔ اِس کے علاوہ بذلہ سنجی بھی ذہنی کش مکش میں کمی پیدا کرتی ہے۔ طلبار جس استاد کو خوش مزاج کہتے ہیں، اس کی بات کو غور سے سنتے ہیں۔ طلبہ کے درمیان انعام اور اعزاز کی خاطر شدید رقابتیں پیدا ہوجاتی ہیں جس سے بعض طلبار سخت تناؤ کا شکار ہوجاتے ہیں۔ بہت سے طلبار کو یہ مایوسی ہوتی ہے کہ" انعام یا اعزاز کی فہرست میں ہمارا کہیں نام نہیں"۔ بہت سے لڑکوں میں غیر ضروری تشویش اس وجہ سے ہوتی ہے کہ آج کل اسکول کے نمبروں پر زور دیا جاتا ہے، اور انھیں ترقی نہ ملنے کا اندیشہ رہتا ہے۔ لہٰذا حالات کو پرسکون بنایا جائے تاکہ طلبار میں جذباتی کش مکش پیدا نہ ہو۔

اس کا مطلب یہ ہرگز نہیں کہ کلاس میں مکمل آزادی اور تن آسانی کی فضا پیدا ہوجائے اور طلبا کو کسی بات سے مناسب سروکار نہ رہے۔ تعلیم میں بے نیازی کا رویہ یا بے حد نرم برتاؤ، رنج والم کا موجب ہوگا اور دماغی صحت کا بھی سبب بن جائے گا۔ طلبار کو اپنے فرائض اور ذمہ داریوں کی کچھ نہ کچھ فکر ضرور رہنی چاہیے ورنہ وہ کسی کام کو بھی سر انجام نہ دے سکیں گے۔ وہ تشویش جو صحت مندی کا نتیجہ ہو ایک حد تک ضروری ہے۔ بشرطیکہ اس کے نتیجہ میں طلبار اپنے مسائل کو گرفت میں لاسکیں۔ اگر انھیں اپنے اسباق کی کی واقعی فکر ہے تو وہ ان پر پوری طرح قدرت حاصل کرنے کا تہیہ کرلیں گے۔

اس مفہوم میں، فکر مندی کی جس شخص میں اہلیت نہیں ہوتی وہ ادھر اُدھر ٹامک ٹوئیاں ہی مارتا رہتا ہے۔ اُسے کسی چیز سے بھی تعلق نہیں رہتا۔ ایسا شخص لاپرواہ، لاابالی اور غیر ذمہ دار ہوتا ہے۔ اُسے چاہیے کہ تھوڑی بہت فکر ضرور کیا کرے، اتنی نہیں کہ اُس کے بوجھ سے دب جائے بلکہ اتنی کہ اپنے اندر ارادہ کی پختگی پیدا کرسکے۔ جس شخص کو کسی بات کی فکر نہیں ہوئی اس کے نصیب میں وہ لطف و انبساط نہیں جو اُن طلبار کو میسر ہوتا ہے

جو سخت محنت کے بعد اپنے مقاصد حاصل کرنے میں کامیاب ہوتے ہیں۔ بہترین ذہنی صحت حاصل کرنے کے لیے اس طرح کی کامیابی ضروری ہے۔

دماغی پیچیدگی، ناخوشگوار احساس اور کج خیالی

طلبا کی بڑی تعداد پڑھنا سیکھنے میں دشواری محسوس کرتی ہے۔ بعض طلبا، کو امتحان پسند نہیں ہوتے۔ انھیں ہر وقت امتحان کا خوف چڑھا رہتا ہے اور نمبروں کے بارے میں اُن پر گھبراہٹ طاری رہتی ہے۔ دراصل بات یہ ہے کہ ان طلبا کو حوصلہ شکن تجربات سے واسطہ پڑا ہے اور اُن کا رویہ نتیجتاً جذباتی ہو گیا۔ ظاہر کہ جب وہ پڑھنے کی کوشش کرتے ہیں یا امتحان میں بیٹھتے ہیں یا اسکول کی کسی اور سرگرمی میں حصہ لیتے ہیں تو ان کے یہ سارے عمل جذباتی رنگ اختیار کر لیتے ہیں اور ان کی راہ میں رکاوٹیں کھڑی سی ہو جاتی ہیں۔ کہا جا سکتا ہے کہ پڑھنے، امتحان میں شرکت کرنے اور نمبروں کے متعلق ان کے دماغ میں اُلجھن پیدا ہو گئی ہے۔

کسی خیال یا تصور یا یادداشت کو جس پر جذبات کا رنگ چڑھا ہو دماغی پیچیدگی کا نام دیا جاتا ہے۔ اس کا مطلب یہ ہوا کہ جب کوئی خیال یا تصور ذہن میں آتا ہے تو اس کے ساتھ ساتھ احساسات اور جذبات بھی اُمنڈتے ہیں۔ دماغ کی یہ غیر معمولی کیفیت، خوشگوار، اور ناخوشگوار دونوں طرح کی ہو سکتی ہے۔ لیکن ہم اُس کو زیادہ تر ناخوشگوار کیفیت ہی خیال کرتے ہیں۔

نفرت، بے جا طرفداری، تعصب، تلخ مزاجی، رشک و حسد، یہ سب دماغی پیچیدگیاں ہیں جو اکثر ساتھ ساتھ معرضِ وقوع میں آتی ہیں۔ ایک نوجوان ہے جو دوسرے نوجوان سے نفرت کرتا اور جلتا ہے۔ وجہ یہ ہے کہ پہلے نوجوان کی انتہائی خواہش تھی کہ وہ ٹیم کا کپتان بن جائے لیکن دوسرے کے سامنے اس کی ایک نہ چلی اور وہ کامیاب نہ ہو سکا۔ کامیاب نوجوان کا تصور، ناکام نوجوان کو ہمیشہ غضب ناک اور تلخ کام بنا دیتا ہے۔ اس کے تصورات پر جذبات حاوی ہو جاتے ہیں اور یہ تصورات احساسات سے لبریز رہتے ہیں۔ اسی وجہ سے ہم کہتے ہیں کہ یہ شخص دماغی پیچیدگی میں مبتلا ہے۔ اس کیفیت کا اظہار کبھی شدید نکتہ چینی کی

شکل میں ہوتا ہے۔ کبھی کامیاب نوجوان کے خلاف غیر دوستانہ رویہ اختیار کرکے پیچیدگیاں کسی بھی چیز کے بارے میں فروغ پاسکتی ہیں، تاہم عام طور پر اُن کا فروغ خوش گوار یا ناخوشگوار تجربات کے ضمن میں ہوتا ہے۔ یا یوں کہیے کہ اُن تجربات کے نتیجہ میں جو ہماری بنیادی حاجتوں اور تقاضوں کو پورا کرتے ہیں یا نہیں کرتے۔

ایک بچہ ہے جو اسکول میں فیل ہو جاتا ہے یا اُسے اسکول کا کام مشکل معلوم ہوتا ہے۔ اپنے کام کے بارے میں اُس کے خیالات ناخوشگوار جذبات کا رنگ اختیار کرلیتے ہیں۔ اُسے احساس ہونے لگتا ہے کہ بیشتر بچے اس سے زیادہ ذہین ہیں۔ کچھ بچے محسوس کرتے ہیں کہ وہ یا تو زیادہ لمبے ہیں یا بہت پستہ قد، زیادہ دبلے پتلے ہیں یا بہت زیادہ موٹے۔ کچھ یہ سوچتے ہیں کہ اُن کی ناک بہت بڑی ہے اور اُن کے دانت آگے کو نکلے ہوئے ہیں۔ یا ایسی ہی اور خرابیاں ان کے اندر موجود ہیں جن کے احساس سے وہ بہت جلد متاثر ہو جاتے ہیں اِس زود حسی کا سبب وہ پیچیدگی یا ناخوش گوار احساس ہوتا ہے جو ان کی ذاتی خصوصیتوں کے ساتھ وابستہ ہوتا ہے۔

تنگ دل لوگوں کے بارے میں ہم سب لوگ کچھ نہ کچھ سنتے آئے ہیں اور غالباً ہم میں سے بعض تو ان کی بابت ذاتی علم بھی رکھتے ہوں گے۔ اِن تنگ دل لوگوں کے چند مثبت اور چند منفی تصورات ہوتے ہیں۔ دوسروں کے خیالات کے یہ لوگ روادار نہیں ہوتے۔ یہ تنگ دلی اور عدم رواداری زیادہ تر اُس تربیت کا نتیجہ ہے۔ جس سے تعصبات جنم لیتے ہیں اور ایسے احساسات پیدا ہوتے ہیں جن کا رُخ پسندیدہ چیزوں کی طرف مثبت اور ناپسندیدہ چیزوں کی طرف صاف طور پر منفی ہوتا ہے۔ تنگ دل لوگوں کا موقف خواہ کسی امر کی حمایت میں ہو خواہ مخالفت میں، قطعی، ہوتا ہے۔ اِس کی وجہ یہ ہے کہ دماغی پیچیدگیاں انھیں چاروں طرف سے گھیرے ہوتی ہیں۔ مدرس کی اصل کامیابی یہ ہے کہ وہ اپنے شاگردوں کے علم اور سمجھ میں وسیع النظری پیدا کرکے رواداری اور دوسروں کی رائے کا احترام کرنا سکھائے اور خود بھی رواداری، ہمدردی اور فراخ دلی کا رویہ اختیار کرے۔

پیچیدگی کی ایک قسم ہے۔ جس کا ذکر اور وضاحت کرنا ضروری ہے۔ اس کا تعلق

اُن محسوسات سے ہے جو ایک فرد اپنی ذات کے بارے میں رکھتا ہے۔ ہر شخص خیال کرتا ہے کہ وہی دنیا کی سب سے اہم شخصیت ہے۔ اپنی ذات کے بارے میں وہ بہت سے خیالات اور احساسات رکھتا ہے۔ مثال کے طور پر ایک طالب علم، گیند کا اچھا کھلاڑی ہے۔ وہ اپنا سبق بھی اچھی طرح یاد کر لیتا ہے۔ اُس کے بہت سے دوست ہیں۔ اپنے بارے میں جب کبھی سوچتا ہے تو اُس کا احساس، اعتماد سے بھرپور ہوتا ہے۔ ایک دوسرے طالب علم کی مثال لیجیے۔ اُسے اسکول کے مضامین کے بارے میں تو اپنی ذات پر پورا اعتماد ہے لیکن جب ہم مکتبوں سے تعلقات کا معاملہ آتا ہے تو اُسے ایک گونہ، کمتری کا احساس ہوتا ہے۔ اس لیے کہ یہ تعلقات تسلی بخش نہیں ہیں۔ کچھ بچوں کی کامیابی اتنی کم ہوتی ہے کہ وہ ہر بات میں خود کو ناقص اور کم تر سمجھنے لگتے ہیں۔

اپنی ذات کے بارے میں جب کسی شخص کے تصورات کم تری کے احساسات میں رنگے ہوں تو اس پیچیدگی کو احساسِ کمتری کہا جاتا ہے۔ اس کا مطلب یہ ہے کہ ایسے شخص کو جب کوئی کام انجام دینا ہو، یا وہ کسی اہم مسئلہ سے دوچار ہو جائے، یا کسی خاص سماجی صورتِ حال میں اُسے لوگوں سے ملنے ملانے کی ضرورت پڑے تو اُس کے تصورات اور احساسات یہ ہوتے ہیں کہ وہ بالکل نا اہل اور کم تر ہے، وہ نہ تو کسی کام کو انجام دے سکتا ہے۔ اور نہ اچھی طرح اور لوگوں کے ساتھ نباہ کر سکتا ہے۔ اُسے اپنی کمزوریوں کا احساس ہوتا ہے، اور اُس میں خود اعتمادی نہیں ہوتی۔

احساسِ کمتری میں گرفتار لوگ، شرمیلے اور سریع الحس ہوتے ہیں اور اکثر تنہا رہنا پسند کرتے ہیں۔ وہ اپنی تعریف کرانا چاہتے ہیں اور ناموافق تنقید پر خفا ہو جاتے ہیں، خواہ وہ تنقید کتنا ہی تعمیری پہلو کیوں نہ رکھتی ہو۔ دوسروں کے ساتھ اُن کا نباہ مشکل ہی سے ہوتا ہے، اس لیے کہ ان میں لین دین (مصالحت) کا مادہ نہیں ہوتا اور وہ بہت ہی تُنک مزاج ہوتے ہیں۔

فین لاسن Fenlason اور ہرٹز Hertz نے کالج کے طلبا سے دریافت کیا کہ وہ یہ بتائیں کہ اُن کی شخصیت ایسی ہے جیسا کہ اُسے ہونا چاہیے۔ تین میں سے دو[2] یعنی

۷۰ فیصدی ایسے تھے، جنھیں اپنی شخصیت کے نقائص کا شعور تھا۔ تین میں سے ایک سے قدرے زائد یعنی ۳۸.۵ میں احساسِ کمتری پایا گیا۔ دس میں سے صرف ایک یعنی دس فی صد کا احساس تھا کہ اُن کی شخصیت میں کوئی خاص کمی نہیں۔ اس طرح کی معلومات سے ظاہر ہوتا ہے کہ لوگ کس قدر اپنی ذات میں ہی اُلجھے رہتے ہیں اور احساس خودی کس درجہ اہمیت رکھتا ہے ہم شخصیت کو نظر انداز نہیں کر سکتے۔ یہ سایہ کی طرح ہمارے ساتھ لگی رہتی ہے! ور لوگوں کے ساتھ مل جل کر رہنے اور خوشی اور انبساط کی زندگی بسر کرنے کے مسائل کا ہمیں متواتر سامنا کرنا پڑتا ہے۔

شخصیت کے مسائل کا مرکز زیادہ تر انسان کی اپنی ذات ہوتی ہے۔ ہر فرد چاہتا ہے کہ دوسرے لوگ اُس کے بارے میں اچھی رائے قائم کریں اور اُسے خود داری کی بھی حاجت رہتی ہے۔ جن کالج کے طلبا کا اوپر ذکر کیا گیا ہے، وہ محسوس کرتے تھے کہ ان کے مسائل کیا ہیں: شرمیلا پن، ذاتی کمزوری کا شعور ضرورت سے زیادہ انکسار، بے ڈھنگا پن، صرف گنے چنے دوست علیحدگی پسندی، پچھڑا پن، بے قوف بنائے جانے کا خوف، اور یہ ڈر کہ نہ معلوم دوسرے لوگوں کی رائے اُن کے بارے میں کیا ہوگی۔ عملاً اُن کے تمام خیالات اور محسوسات ان کی ذاتی اور سماجی صلاحیت میں مرکوز تھے جن کی وجہ سے کمتری کا احساس پیدا ہو گیا تھا۔ انھوں نے اپنی عدم صلاحیت کے احساس کا سبب بعض محرومیوں اور نقائص کو بتایا تھا مثلاً یہ کہ انھیں لوگوں سے ملنے ملانے کے موقعے کم نصیب ہوئے، یا یہ کہ ان کے پاس روپیہ پیسہ نہ تھا یا موزوں لباس کی کمی تھی۔ یا سماجی صورت حال کا تجربہ نہ تھا۔

اس سے ظاہر ہوتا ہے کہ کالج کے یہ طلبا جس بات کو مورد الزام سمجھ رہے تھے، وہ الزام کے قابل نہیں تھی۔ وہ ساری ذمہ داری اپنی ذات کے باہر ان حالات پر تھوپ رہے تھے، جن پر بڑی حد تک انھیں قابو حاصل تھا۔ کون نہیں جانتا کہ ہر شخص کو لوگوں سے ملنے جلنے کا موقع ملتا رہتا ہے بلکہ دیکھا جائے تو زندگی ہمیشہ دوسرے لوگوں کے درمیان رہ کر ہی بسر ہوتی ہے اور کامیابی کا انحصار اس بات پر ہے کہ فرد اپنے ہم جولیوں کے ساتھ نباہ کرنے کی کتنی قابلیت رکھتا ہے۔ اس کی تمام تر ذمہ داری قریب قریب فرد پر ہی ہوتی ہے۔ میل ملاقات، دوستانہ رویّہ اور لوگوں کو دوست بنانا، ایسے ذریعے ہیں جن سے مختلف سماجی

حالات میں زندگی بسر کرنے کا تجربہ حاصل ہوتا ہے، اور ان ذریعوں کو استعمال میں لانا بھی فرد کی اپنی ہی ذمہ داری ہوتی ہے۔

روپیہ پیسہ اہم ہوتا ہے، لیکن اپنی ساجی کوتاہیوں کو ناداری کے سر تھوپ دینا بہت آسان کام ہے۔ درحقیقت، انسان کی ذاتی اہلیت کو ہی اہمیت حاصل ہے اور اگر کسی شخص میں حسنِ اخلاق اور دوست داری کی صفات فروغ پا جائیں تو دوسرے مسائل محض ایک اتفاقی امر کی حیثیت رکھتے ہیں۔ حالات سے ہم آہنگی پیدا کرنے، عدم سلامتی اور کوتاہی کے احساس کو دور کرنے کا سب سے یقینی اور جلد ترین طریقہ یہ ہے کہ انسان شد و مد سے اپنی ذمہ داری کو قبول کرے اور اس کے بعد حالات کو بہتر بنانے کی کوشش کرے۔

استاد کو چاہیے کہ اپنے شاگردوں کی پیچیدگیاں معلوم کرتا رہے، اگر کسی شاگرد میں احساسِ کم تری پایا جائے تو اُس سے پہلا سوال یہ ہونا چاہیے کہ اُس میں کم تری کے خیالات اور احساسات کس وجہ سے پیدا ہوئے۔ ہو سکتا ہے کہ وہ اپنا کام صحیح طور پر انجام دینے سے قاصر ہو۔ یہ بھی ہو سکتا ہے کہ اس کا کوئی دوست نہ ہو۔ اس کا حل یہ ہے کہ اسے زیادہ کامیابی حاصل کرنے کا موقع دیا جائے۔ اُس کی مخلصانہ کوششوں کو سراہا جائے اور اس کی ہر کامیابی کو خاص طور پر نمایاں کیا جائے اور اُس کی سماجی رہ نمائی اس طرح کی جائے کہ اس کے زیادہ دوست بن جائیں۔ پیچیدگیوں پر قابو پانا آسان کام نہیں۔ لیکن ہمدردی اور سمجھ بوجھ سے بہت مدد مل سکتی ہے۔ اگر استاد اپنے شاگردوں پر اعتماد کا اظہار کرے اُن کی امتیازی خصوصیات کو تسلیم کرے اور انھیں کامیاب بنانے میں امداد کرے تو اُس کے شاگردوں میں اپنی ذات اور کام کے سلسلہ میں صحت مند رویہ فروغ پا سکتا ہے۔

آدمی میں احساسِ برتری بھی ہو سکتا ہے۔ جس شخص میں احساسِ برتری ہوتا ہے اس میں بے حد خود اعتمادی پائی جاتی ہے۔ احساسِ برتری کی وجہ سے اپنی ذات کے بارے میں اس کے محسوسات خوش گوار اور تسلی بخش ہوتے ہیں۔ ضرورت سے زیادہ اعتماد رکھنے کی بھی مثالیں ملتی ہیں، یعنی اپنی ذات پر بے انتہا اعتماد کرنا۔ جو لوگ ضرورت سے زیادہ خود اعتمادی کا شکار ہوتے ہیں وہ اپنے فرضِ منصبی کا کم اور اپنی قابلیتوں کا زیادہ اندازہ لگاتے ہیں۔

لیکن ایسے لوگ نہ تو اپنے کار منصبی کو بخوبی سمجھتے ہیں اور نہ اپنی ذاتی قابلیتوں ہی سے واقف ہوتے ہیں۔

ظاہری احساس برتری میں بسا اوقات احساسِ کم تری چھپا ہوتا ہے۔ بچہ کی صحیح حالت سمجھنے کے لیے ضروری ہے کہ اصلی اور نقلی احساس برتری میں فرق کیا جائے۔ بعض لوگ جو کم تری کے احساسات میں مبتلا ہوتے ہیں خود کو اعتماد سے بھرپور ظاہر کرتے ہیں، اس کے علاوہ افسرانہ رویّہ اور ذاتی برتری کی نمائش کرتے ہیں۔ ان کی کوشش ہوتی ہے کہ اپنی اہمیت کا نقش لوگوں کے دلوں پر جمائیں۔ لیکن اُن کی یہ ساری جدوجہد، محض اپنی ذاتی نااہلیت پر، شعوری یا غیر شعوری طور سے پردہ ڈالنے کی خاطر ہوتی ہے۔

یہ پیچیدگیاں صاف طور پر سوچنے میں مانع ہوتی ہیں۔ کیونکہ جذبات اور محسوسات یا تو تصورات کی راہ میں رکاوٹ بن جاتے ہیں، یا غیر منطقی طریق پر اُن کی رہنمائی کرتے ہیں۔ ہم سب جانتے ہیں کہ ایک متعصب آدمی کی رائے پر بھروسہ نہیں کیا جا سکتا، اس لیے کہ اُسے اصل واقعات سے سروکار نہیں ہوتا بلکہ ہر چیز کو حسد، نفرت یا جانبداری کے رنگ میں دیکھتا ہے۔ اس کے علاوہ جذبات اور محسوسات سے متاثر آدمی الجھن میں پھنس جاتا ہے۔ وہ منظر عام پر آنے سے ڈرتا ہے اور رُک رُک کر جواب دیتا ہے اس کے جوابات پورے طور پر واضح ہوتے نہیں۔ ان کے صحیح ہونے کا امکان بھی کم ہوتا ہے۔

ضمیر اور احساسِ جُرم

کسی گناہ یا قصور کی وجہ سے دماغ پر، جذبات زدہ تصورات طاری ہو جاتے ہیں۔ ایسے تصورات کو احساس جرم کہتے ہیں۔ جرم کا احساس، آدمی کو شدت سے ستاتا رہتا ہے۔ اپنے کردار کے بارے میں اس کے خیالات اور احساسات اُسے پریشان کرتے ہیں اور جائز و ناجائز کے بارے میں ضرورت سے زیادہ حساس ہوتا ہے۔ طلبا نے واقعی کوئی خطا کی ہو یا نہ کی ہو، یا محض وہم و گمان ہو، اُن کے تصور سے وہ بسا اوقات پریشاں خاطر ہو جاتے ہیں۔ اُن کی ضمیر کی آواز انھیں دق کرتی رہتی ہے۔ نتیجہ میں جذباتی دباؤ اور کش مکش فروغ پاتی ہے۔

چونکہ دماغی اور حفظانِ صحت کے سلسلہ میں ضمیر کا ایک اہم حصہ ہوتا ہے، اس لیے ہمیں سمجھنا چاہیے کہ ضمیر کیا چیز ہے۔ ضمیر کی تعریف کئی طرح پر کی جاسکتی ہے۔ کہا جاسکتا ہے صحیح اور غلط کے احساس کا نام ضمیر ہے۔ اخلاقی معیاروں کے اعتبار سے خود تنقیدی کو بھی ضمیر کہہ سکتے ہیں۔ ارتکاب جرم پر تشویش اور نتائج کے ڈر کو بھی ضمیر سے منسوب کیا جاسکتا ہے۔ کیا کرنا چاہیے اور کیا نہیں کرنا چاہیے اس کے بارے میں مثالی تصورات اور شعور کو بھی ضمیر کا نام دیا جاسکتا ہے۔ ظاہر ہے کہ ضمیر کا مرکز اس بات کا احساس ہے کہ کیا کرنا اور کیا نہیں کرنا چاہیے۔

اگر لوگ ایسے کام کریں جنھیں وہ اخلاق اور شائستگی کے نقطۂ نگاہ سے صحیح خیال کرتے ہیں اور ایسے کاموں سے باز رہیں جنھیں وہ غلط سمجھتے ہیں تو جذباتی بیماریوں سے کافی حد تک بچا جاسکتا ہے، مختصر یہ کہ اگر آدمی کا رویہ اچھا ہو تو اس کا دماغ بڑی حد تک تندرست رہ سکتا ہے۔ جب آدمی غلط کام کرتا ہے تو اس کا ضمیر ملامت کرتا ہے۔ شرم کی وجہ سے منہ دکھانا اس کے لیے مشکل ہوجاتا ہے اور ہر وقت سزا کا خوف دامن گیر رہتا ہے۔ بحیثیت مجموعی، غلط کاری احساسِ جرم باعث بن جاتی ہے۔

بچہ اور بالغ دونوں میں کسی کے لیے یہ مناسب نہیں کہ غلط کاریوں کا ضرورت سے زیادہ احساس رکھے یا ان کی طرف سے بالکل بے حس ہوجائے۔ ضمیر کو آدمی کے لیے قابلِ اعتبار رہنما ہونا چاہیے۔ ضمیر کا بہت زیادہ حسّاس ہونا جذباتی ہل چل کا باعث ہوتا ہے۔ اگر آدمی بہت بے حس ہو تو اس کا ضمیر اُسے مشکلات سے بچنے میں مدد نہیں دیتا۔

جائز اور ناجائز کام کے بارے میں بچہ کا طرزِ عمل، جس قدر ممکن ہو پختہ بنایا جائے۔ بچہ کی تربیت ایسی نہ ہونی چاہیے کہ وہ بے ضرر اور دل خوش کن سرگرمیوں کو بھی بُرا اور غلط سمجھنے لگے۔ ایسی تربیت سے بچہ انتہائی تشویش میں پڑ جاتا ہے۔ ایسے رویہ کو مذموم خیال کرنا جس کی حقیقت میں کوئی اہمیت نہ ہو، جرم کے احساسات پیدا کردیتا ہے۔ اگر اس طرح کے احساسات کو دبایا جاتا ہے تو آدمی کے جذبات داغ دار ہوجاتے ہیں اور اس کا کردار مسخ ہوجاتا ہے۔ ضمیر کی غرض وغایت یہ ہے کہ وہ آدمی کی سماجی ترقی اور نشو و نما میں امداد کرے۔ لہٰذا گھر اور اسکول، دونوں جگہ، جائز اور ناجائز کے بارے میں، بچہ کا نقطۂ نگاہ

ٹھیک ٹھیک متوازن بنایا جائے۔

خیال رہے کہ صحت مند اور متوازن ضمیر بنانے کی خاطر بچوں پر ضرورت سے زیادہ سختی نہ کی جائے۔ کسی رویّہ کے صحیح یا غلط ہونے پر بہت زور نہ دیا جائے۔ اِس سے بچوں کی طبیعت بہت حساس بن جاتی ہے اور کردار میں بہتری پیدا ہونے کی بجائے وہ طرح طرح کی کش مکش میں مبتلا ہو جاتے ہیں، جو کردار کو اور زیادہ بدنما اور بدتر بنا دیتی ہے جائز اور ناجائز پر غیر معمولی زور دینے کا ایک نتیجہ یہ بھی ہو سکتا ہے کہ بچوں میں بے اعتنائی اور بغاوت کا رویّہ پیدا ہو جائے۔ ہمدردی اور سمجھ بوجھ کے ساتھ اگر بچوں کی رہنمائی کی جائے تو تجربہ سے وہ جائز اور ناجائز کاموں کے بارے میں، عموماً ایک صحت مند رویہ اختیار کر لیتے ہیں۔

جذبات کو کچلنا، یا خود دبانا، مصائب اور مشکلات کو مول لینا۔

ہماری بہت سی پیچیدگیوں کا مرکز، ناخوشگوار اور تلخ تجربات ہوتے ہیں۔ کچھ تجربے ایسے ہوتے ہیں جن میں ناکامی ہوتی ہے اور اس کی وجہ سے، عزت نفس اور ذاتی اہمیت کے احساس کی جڑیں کمزور ہو جاتی ہیں۔ اس لیے ہماری خواہش ہوتی ہے کہ اس قسم کی ذہنی کیفیتوں سے چھٹکارا حاصل کریں اور انھیں بھول جائیں۔ ہم ہمیشہ اپنی خودی کی حفاظت کرتے ہیں اور اس طرح کی ناخوشگوار کیفیتوں سے نجات حاصل کرنے کی غرض سے بغیر جانے بوجھے یا غیر شعوری طور پر ان احساسات کو تحتِ شعور میں گم کر دیتے ہیں تاکہ ان کی یاد باقی نہ رہے۔ احساسات اور خیالات کو دبانے کے متعلق چند نظریات ہیں۔ ان کے بموجب، ناخوشگوار حد تک، جذبات زدہ تصورات اور یادوں کو عدم شعور یا تحت شعور میں دھکیل دینا، غیر صحت مند علامت ہے اور اس کی وجہ یہ ہے کہ اگرچہ بظاہر ہم سمجھتے ہیں کہ اِن تصورات اور یادوں کو ہم نے بھلا ڈالا ہے تاہم ہمارے فکر اور کردار میں ان کے سبب سے بے ترتیبی پیدا ہوتی رہتی ہے۔ جس طرح کسی شخص کے کسی عضو یا جسم کے کسی حصہ میں کوئی خرابی ہو اور اُس شخص کو اس چیز کا علم نہ ہو، پھر بھی خود کو نڈھال محسوس کرتا ہو، اسی طرح آدمی غیر شعوری طور پر اپنے احساسات کو سینہ میں دبائے

رکھ سکتا ہے جو اُس کی زندگی کی راہ میں کسی نہ کسی طرح رکاوٹ ڈال سکتے ہیں اور اس کے پاؤں کی زنجیر بن سکتے ہیں۔

اس فصل کی ضمنی سرخی میں اندرونی دباؤ کا لفظ استعمال کیا گیا ہے، اس کا مطلب یہ ہے کہ احساسات اور پیچیدگیوں کو چھپایا جائے۔ جب کوئی شخص اپنے احساسات کو جان بوجھ کر سینہ میں مقید کر لیتا ہے یا اپنے ناخوش گوار، تکلیف دہ خیالات یا پیچیدگیوں کو دانستہ چھپاتا ہے، تو اس صورت حال کو اندرونی دباؤ کی اصلاح سے موسوم کرتے ہیں۔ ایسا شخص اپنی پیچیدگی سے واقف ہوتا ہے لیکن اس پر پردہ ڈال کر چاہتا ہے کہ دوسرے لوگوں کو اس کا علم نہ ہو۔ اس طرز کے ذاتی تجربوں کو دبانے اور چھپانے کے اسباب چند در چند ہوتے ہیں۔ اس کا سبب یہ ہو سکتا ہے کہ ایسے شخص کو کسی مضمون میں ناکامی کا منہ دیکھنا پڑا ہو یا اُس کا اسکول کا کام، یا ذاتی کام تسلی بخش طور پر انجام نہ پا رہا ہو۔ وہ اپنے دوستوں سے محروم ہوتا جا رہا ہو یا عشق و محبت میں اُسے مایوسی کا منہ دیکھنا پڑا ہو۔ کوئی بھی ناموافق تجربہ، جس کے نتیجہ میں، سزا یا شرمندگی سے دوچار ہونا پڑے، یا رتبہ اور عزتِ نفس میں گراوٹ آتی ہو، ایسے ناموافق تجربہ کو محبوس کر دیا یا دبا دیا جاتا ہے۔ کسی کیفیت یا کسی تجربہ کو محبوس کر دینے اور دبانے میں ایک خاص فرق ہے۔ ناخوشگوار تجربہ کا احتباس غیر شعوری ہوتا ہے اور اس سے پیدا شدہ پیچیدگی ذہن سے محو ہو جاتی ہے۔ برخلاف اس کے دبانے کا عمل شعوری ہوتا ہے۔ اور اس سے جو پیچیدگی پیدا ہوتی ہے اس سے آدمی باخبر رہتا ہے اور اس کی یاد قائم رہتی ہے۔

کچھ اور ناخوشگوار تجربے اور واقعات، جنھیں آدمی دباتا یا محبوس کر دیتا ہے اس نوع کے ہوتے ہیں جیسے گریجویٹ بننے میں ناکامی، کسی ہم جماعت سے جھگڑا ہو جانا، باپ کا شرابی ہونا، لوگوں میں غیر مقبول ہونا، یا روپیہ پیسہ کی چوری کر لینا۔ یہ ہیں چند ناخوشگوار اور تکلیف دہ تجربات اور حالات، جن کا اثر چونکہ ناپسندیدہ ہوتا ہے، لہٰذا یہ توقع کرنا بے جا نہیں کہ ان سے پیدا شدہ احساسات یا تو تحت شعور میں جگہ پالیں یا انھیں دبا کر صیغہ راز میں رکھا جائے۔ آدمی چاہتا ہے کہ تکلیف دہ پیچیدگیوں کو راستہ سے ہٹا دے

تاکہ ان کی موجودگی باعث تکلیف نہ بنے اور دوسرے لوگ بھی اس سے واقف نہ ہوسکیں
دباؤ یا احتباس کا عمل مصیبتوں کا پیش خیمہ بن جاتا ہے جو برابر دکھ درد اور رنج
کا سبب بنا رہتا ہے۔ جب اس قسم کی پیچیدگیاں سینہ میں مقید کر لی جاتی ہیں تو وہ ا
اور کش مکش کا باعث بن جاتی ہیں اور آدمی کے کردار کو بگاڑ دیتی ہیں۔ ایک لڑکے کی
دے کر ہم اس حقیقت کو واضح کریں گے۔ یہ لڑکا بالکل الگ تھلگ کر دیا گیا ہے۔ والد
بھی غیر محسوس طریقوں سے اُسے نظر انداز کرتے رہے ہیں۔ والدین اس لڑکے کے بھ
کے بہت زیادہ گرویدہ ہیں۔ یہ نظر انداز شدہ لڑکا صاف طور پر نہیں جانتا کہ اس کے وا
کا طرز عمل واقعی کیا ہے اور وہ ان ناخوش گوار تجربوں کے احساس کو محبوس کر دیتا ہے
اس نظر اندازی کا علم اُسے اصل تجربات کی واضح اور روشن یاد کی صورت میں نہیں ہو
لیکن چونکہ وہ انھیں اپنے تحت شعور میں محسوس کر لیتا ہے اس لیے اس کے جذبات مکدّ
ہوتے ہیں۔ اپنی ذات کے تصورات اور محسوسات کی شکلیں بگڑی ہوئی ہوتی ہیں۔ اور
کا رویّہ کم و بیش مایوسی اور انتشار کا شکار رہتا ہے۔

اندرونی دباؤ کی ایک مثال لیجیے۔ ایک لڑکا ہے جو جھوٹ بولتا ہے اور چوری
کرتا ہے۔ وہ اپنی حرکتوں سے واقف بھی ہے۔ لیکن اُن کو چھپاتا ہے۔ ایسے لڑکے
مخفی پیچیدگیاں ہی، اس کی زندگی کے حساس مقامات ہوتے ہیں۔ جہاں اور جب کبھی
جھوٹ یا چوری کا قصہ چھڑا یہ لڑکا تلملا اُٹھے گا، بے چین ہو جائے گا اور دفاعی تدابیر ا
کرے گا۔ بہت سے پچھلے واقعات سامنے آکر تکلیف دہ جذبات لا کھڑا کریں گے
سے جذباتی اور دماغی صحت کو نقصان پہنچے گا۔

جبر و تشدد اور اندرونی دباؤ کے اثرات کی تشریح بہت سی تشبیہیں دے کر
جا سکتی ہے۔ مثلاً انھیں لکڑی کی پھانس، یا بندوق کی پھٹنے والی گولی سے تشبیہ
جا سکتی ہے۔ جو جسم میں داخل ہو کر بعض حصوں کو حساس بنا دیتی ہے یہاں تک کہ
مرض کا سبب بھی بن سکتی ہے یا پھر اِن پیچیدگیوں کو ایک بھُتنے کے مانند کہا جا سکتا ہے
اِدھر اُدھر لاتیں مارتا اور شرارتیں کرتا پھرتا ہے۔ چوہے سے بھی انھیں تشبیہ دی جا سکتی

جو ہمارے اعصاب کو اسی طرح کُترتا رہتا ہے، جس طرح کہ وہ جہاز کی رسیوں کو کُترتا ہے۔ اس بارے میں ایک نقطۂ نگاہ اور ہے یعنی یہ کہ یہ پیچیدگیاں خواہ شعوری ہوں یا غیر شعوری۔ غیر صحت مند اور زہریلے جذبات سے بھرپور ہوتی ہیں اور جسم میں غیر صحت مند کیمیاوی عمل پیدا کرتی ہیں، یعنی بدن میں خاموشی کے ساتھ تغیر و تبدل کرتی رہتی ہیں۔ اکثر یہ بھی کہا جاتا ہے کہ ذہنی کیفیتوں کو دبانے اور چھپانے سے ایک طرح کا اندرونی دباؤ عالم وجود میں آتا ہے جو بالآخر ایک غیر صحت مند شکل میں پھوٹ پڑتا ہے۔

ضرورت اس بات کی ہے کہ اِن لکڑی کی پھانسوں کو باہر نکال پھینکا جائے اور ان گولی کے ٹکڑوں کو بدن سے خارج کیا جائے۔ پھنتوں اور چوہوں کو مار بھگایا جائے زہریلی پیچیدگیوں کو دفع کیا جائے اور اندرونی دباؤ سے خلاصی حاصل کی جائے — اگر پیچیدگیوں کو لاشعور یا مخفی شعور سے باہر نکال کر کھلے بندوں سامنے لایا جائے تو ناخوشگوار صورتِ حال کا مقابلہ کیا جا سکتا ہے۔ اس پر کمل اور آزادانہ تبادلۂ خیالات کے بعد صحت مند جذباتی کیفیت کو دوبارہ حاصل کیا جا سکتا ہے۔

پیچیدگی سے چھٹکارا پانے کا ایک طریقہ یہ ہے کہ کسی ایسے شخص سے بات چیت کی جائے جو اس معاملہ میں صحیح مشورہ دینے کا اہل ہو اور جس پر پورا بھروسہ ہو۔ صورتِ حال کی اصلیت کو بلا تکلف تسلیم کرنا چاہیے۔ یہ ضرور ہے کہ جس طرح لکڑی کی پھانس کو بدن سے باہر نکالنا، تکلیف دہ کام ہے، اسی طرح ناخوش گوار تجربہ پر سچائی کے ساتھ بحث و گفتگو کرنا دردناک ہوتا ہے۔ لیکن ایسے مواقع بھی آجاتے ہیں جب انسان اپنی خودی کی قدر اور عزتِ نفس کے وقار کو بچانے کی خاطر ایسے تجربہ کو تسلیم کر لیتا ہے جو بظاہر اس کی خودی کو صدمہ پہنچاتا ہے اس کے بعد اُس کی خودی اپنے سابقہ مقام کو حاصل کر لیتی ہے۔

سال ہا سال پُرانے تجربوں کو سینہ میں دبا رکھنے کی وجہ سے شخصیت مسخ ہو جاتی ہے۔ اور بالآخر زندگی میں ابتری پیدا ہو جاتی ہے۔ دماغی معالجہ کے بنیادی اصولوں میں ایک اصول یہ ہے کہ مریض کو آزادی کے ساتھ گفتگو کرنے پر مائل کیا جائے، اور بچپن سے لے کر موجودہ عمر تک کے اُن تمام ناخوشگوار تجربوں کی یاد پھر سے تازہ کرائی جائے جن کے

سبب مریض کی شخصیت مجروح ہوئی ہے۔ اور جواب تک اس کی شخصیت پر اثر انداز ہیں۔ یہ بات سمجھ میں آتی ہے کہ اپنی مصروفیتوں کی وجہ سے والدین اپنے کسی بچہ کی طرف توجہ مبذول نہ کر سکے ہوں اور اُسے نظرانداز کر دیا ہو، یا بچہ اسکول میں کامیاب نہ ہوا ہو یا کسی بچہ کا خاندانی پس منظر مفلسی کا ہو، اور ان باتوں کے نتیجہ میں جو پیچیدگیاں پیدا ہوئی ہوں، انھیں دبا دیا گیا ہو۔ اگر ان تجربوں پر کھلم کھلا بات چیت کی جائے تو بچہ کی گتھیاں سلجھائی جا سکتی ہیں اور اُسے ذہنی اور جذباتی اعتبار سے پھر صحت مند بنایا جا سکتا ہے۔

غلط کاریوں اور تکلیف دہ تجربوں کی وجہ سے پیچیدگیاں پیدا ہوتی ہیں۔ اِن سے بچنے کا طریقہ یہ ہے کہ آدمی صاف ستھری زندگی بسر کرے اور ایک نیک شہری بنے۔ تاہم زندگی میں بعض حالات ایسے پیدا ہو جاتے ہیں کہ پیچیدگیوں سے مفر نہیں ہوتا اور انھیں سینہ میں مقید کرنا پڑتا ہے۔ جیسے اسکول کے کام میں کسی کو کامیابی حاصل نہ ہو یا کسی کا رشتہ دار بدمعاش ہو۔ یا اس کے دوستوں کی تعداد کم ہو۔ پیچیدگیوں کی ابتدا اگر اسکول کے ناخوش گوار حالات کی بدولت ہوئی ہے تو طلبا ایک ایسے استاد کے مشورہ کے حاجت مند ہیں جسے اُن کا اعتماد اور خیر خواہی حاصل ہو۔ استاد کے سامنے وہ اپنی مشکلات بیان کر کے پیچیدگیوں سے نجات حاصل کر سکتے ہیں۔ اچھی رہنمائی اور مشورہ دینے کے پروگرام کی خوبیوں میں ایک خوبی یہ ہے کہ استاد اور شاگردوں کو ایک دوسرے سے کھل کر بات چیت کرنے کا موقع ملتا ہے۔ جب کسی طالب علم کے مسائل پر گفتگو کی جاتی ہے تو اُسے بھی ہمت ہوتی ہے کہ اپنی ذہنی الجھنوں کو کھلم کھلا بیان کرے اور تجزیہ کر کے انھیں ختم کر ڈالے۔ تاہم یہ بات استاد کے شایانِ شان نہیں کہ وہ خدائی فوج دار بن کر اپنے شاگردوں کے ذاتی مسائل کی کرید کرتا رہے۔ استاد کا اثر اپنے شاگردوں پر اسی وقت ہو سکتا ہے۔ جب کہ اُسے اپنے شاگردوں کی پسندیدگی اور اعتماد حاصل ہو اور وہ اُن کے ذاتی مسائل حل کرنے کی مہارت بھی رکھتا ہو۔

بچے اس فضا میں زیادہ صحت بخش نشوونما پاتے ہیں جہاں انھیں اپنے خیالات اور احساسات کو ظاہر کرنے کی آزادی ہوتی ہے۔ اگر اسکول کی فضا ضرورت

سے زیادہ جابرانہ اور سخت گیر ہو تو بچے اپنی فطرت کے خلاف دم بخود ہو جاتے ہیں اور اپنے خیالات اور رویوں کو مخفی رکھنے پر مجبور ہوتے ہیں۔ اگر استاد خوش مزاج اور ہنس مکھ ہو اور اپنے شاگردوں سے دوستانہ سلوک کرتا ہو، تو ایسی فضا میں بچے اپنے خیالات اور احساسات کو بخوبی ظاہر کرتے ہیں۔ نیز اس طرح فضا میں خیالات اور احساسات کو دبانے یا چھپانے کی ضرورت نہیں پڑتی، اور موجودہ اُلجھنوں کو بھی دور کیا جا سکتا ہے۔

اخراج، یعنی دل و دماغ سے اُلجھن کو باہر نکال پھینکنا۔

خیالات اور تجربوں کو دبانے اور مخفی رکھنے کی بحث میں بتایا گیا ہے کہ مشکلوں اور اُلجھنوں کو سینہ میں مقفل رکھنے سے کوئی فائدہ نہیں۔ اس لیے کہ اُن سے چھٹکارا حاصل کرنے کا یہ طریقہ موزوں نہیں۔ اس طریقہ سے تو اُلجھنیں اکٹھا ہوتی رہتی ہیں اور فساد برپا کرنے کا موجب بن جاتی ہیں۔ اس لیے ہمارا مشورہ ہے کہ اپنی مشکلات سینہ میں دفن نہیں کرنی چاہئیں اور اگر کسی شخص نے اِن اُلجھنوں کو اپنے سینہ میں دفن کر بھی دیا ہو اور مختلف درد بھری خفیہ یادوں کو باقی رکھنے کی کوشش بھی کرتا ہو تو اُسے لازم ہے کہ اپنے دل و دماغ سے انھیں باہر نکال پھینکے۔ نفسیاتی تحلیل کا مدار اس تکنک پر ہے جس میں مریض دیئے ہوئے الفاظ کے ساتھ خود آزادانہ طور پر اپنے الفاظ پیش کرتا ہے اور اس طرح اس کی دبی اور بھولی ہوئی اُلجھنوں کو آشکار کیا جاتا ہے اور بات چیت کے ذریعہ انھیں حل کیا جاتا ہے۔

اگر کوئی طالب علم اپنی مشکلات سے باخبر ہو تو اُسے چاہیے کہ بھروسہ کے قابل دوست، ہمدرد استاد یا کسی اچھے مشیر سے اُن کا تذکرہ کرے۔ جو اُلجھنیں اس کے ذہنی اور جذباتی نظام میں رکاوٹ پیدا کرتی ہیں، انھیں آشکار کرکے دل کا بوجھ ہلکا ہو جاتا ہے۔ اس کے علاوہ طالب علم کو نیک صلاح اور یقین دہانی بھی میسر ہوتی ہے اور جب وہ کسی شخص سے اس سلسلہ میں گفتگو کرتا ہے تو نیا شعور اور نئی سمجھ حاصل کرکے وہ خود اپنی اُلجھنوں کا حل تلاش کر سکتا ہے۔

ارتفاع (یعنی کسی جذبہ یا جبلت کو ادنیٰ موضوع سے ہٹا کر، برتر موضوع سے وابستہ کرنا) انحراف اور متبادل مشاغل۔

الجھنوں کے ہجوم میں انسان کو زندگی بسر نہیں کرنی چاہیے۔ اُن سے چھٹکارا حاصل کیا جا سکتا ہے، بشرطیکہ دل و دماغ سے انھیں خارج کر دیا جائے۔ اس کے علاوہ دوسرے طریقے بھی ہیں جنھیں کام میں لا کر مشکلات پر قابو پایا جا سکتا ہے یا کم از کم اُس ذہنی تناؤ میں کمی کی جا سکتی ہے جو اُن کی وجہ سے پیدا ہوتا ہے۔ اِن دوسرے طریقوں میں ایک طریقہ ارتفاع کا ہے، یعنی آدمی اپنی دلچسپیوں اور قوتوں کو قابلِ قبول سرگرمیوں میں لگانا شروع کر دے اور اس طرح اپنی ضروریات اور اغراض کو پورا کرے۔ ارتفاع کا تصور، جنسی محرکات کے سلسلہ میں استعمال کیا جاتا ہے اور لوگوں کی رائے میں اگر نوجوان مرد اور عورتیں، کھیل کود اور جسمانی محنت و مشقت کے کاموں میں سرگرم حصہ لینے لگیں تو اُن کا جنسی میلان اِن مشاغل میں جذب ہو جائے گا اور اس طرح یہ میلان بہتر شکل اختیار کرے گا۔ دوسری مثال اُن عورتوں کی ہے۔ جنھوں نے شادی نہیں کی اس لیے ان کے بچے بھی نہیں ہوئے۔ تاہم معلمی کا پیشہ اختیار کر کے انھوں نے بچوں کی مدد اور نشو و نما کی ذمہ داری لی اور اس طرح اپنے مادری جذبہ کی تسکین کا سامان مہیا کر لیا۔ کچھ لوگ ایسے ہیں جو اپنے بعض فطری محرکات کی تسکین براہِ راست نہیں کر سکتے، بلکہ برتر سرگرمیاں، جیسے تصنیف و تالیف، موسیقی، مصوری یا سنگ تراشی کے مشاغل، اختیار کر کے اپنے فطری تقاضوں کو مطمئن کر لیتے ہیں۔ دراصل مختلف قسم کے شوقیہ مشغلے ارتفاع ہی کے نمونے ہیں۔

انحراف (یعنی توجہ ہٹانا) بھی مصیبتوں سے چھٹکارا حاصل کرنے کا ایک ذریعہ ہو سکتا ہے۔ ایک شخص جسے ناکامیوں اور مایوسیوں نے افسردہ خاطر بنا دیا ہو، کوئی دلچسپ کام کر کے الجھنوں کی طرف سے اپنی توجہ ہٹا سکتا ہے۔ ہاتھ پر ہاتھ رکھے مصیبتوں پر آنسو بہانا بلاشبہہ سب سے بُرا ردِ عمل ہے اس لیے کہ اس کی وجہ سے ذہنی کش مکش بد سے بدتر

ہو جاتی ہے۔ اس کے علاوہ آدمی کو بندھی ٹکی زندگی بسر کرنے سے گریز کرنا چاہیے۔ ایسی زندگی جو بے رنگ اور یکساں ہو کش مکش کو بڑھاتی ہے۔ کلاس کے کمرہ میں جو ذہنی تناؤ پیدا ہو جاتا ہے وہ وقفہ کے گھنٹہ میں جاتا رہتا ہے۔ سینما دیکھنا، گیند کے کھیلوں میں حصہ لینا، کتب خانوں میں مطالعہ کرنا، گالف کھیلنا، تاش بازی ناچ رنگ، اور اسی طرح کی بے شمار سرگرمیوں میں شرکت کرنا، ہماری توجہ کو جھنجلاہٹ اور برہمی سے ہٹا سکتا ہے۔

دماغی صحت کو برقرار رکھنے کا ایک اور پہلو بھی ہے۔ اگر موجودہ سرگرمی الجھن پیدا کرتی ہو تو پھر دوسرے نمبر کی بہترین سرگرمی میں حصہ لیا جائے۔ متبادل سرگرمیوں کی کوئی کمی نہیں ـــــ آپ ٹینس کھیلنے کا پروگرام بناتے ہیں لیکن بارش ہو جاتی ہے اور آپ ٹینس نہیں کھیل سکتے۔ اس پر رنجیدہ ہونے کی کیا بات ہے۔ گھر میں بیٹھ کر مزے سے تاش کھیلیے یا تالاب میں تیراکی کا لطف اٹھائیے۔ اگر کسی شخص کو بیرونی ممالک کا سفر میسر نہ ہو تو وہ اپنے ہی ملک کے بہت سے مقامات کی سیر کر سکتا ہے۔ فرض کیجیے کہ کوئی شخص موسیقار بننے کی خواہش رکھتا ہے لیکن کسی وجہ سے ایسا کرنا اُس کے بس کی بات نہ ہو، تو وہ ڈاکٹر یا انجینیر یا اکاؤنٹنٹ بن سکتا ہے یا کوئی بھی پیشہ اپنی پسند کے مطابق اختیار کر سکتا ہے۔ تنوع کی خاطر وہ شوق و تفریح کے طور پر موسیقی سے بھی لطف اندوز ہو سکتا ہے۔ اگر کسی شخص کو اپنی اولین پسند کا مشغلہ نصیب نہ ہو سکے بلکہ ادنیٰ تسلی بخش کام کرنا پڑے تو سمجھیے کہ اس نے اپنے لیے ایک نفیس بندوبست کر لیا ہے۔ ایسا بھی ہوتا ہے کہ اصل مشغلہ کی بجائے جو دوسرا مشغلہ اختیار کر لیا جاتا ہے وہ بالآخر اصل سے کہیں زیادہ بہتر ثابت ہوتا ہے۔

اگرچہ جنسی میلان کا برتر بدل غالباً کوئی نہیں تاہم جذباتی صحت برقرار رکھنے کے لیے رنگارنگ تجربے اور متبادل سرگرمیاں، خاص اہمیت رکھتی ہیں۔ جب کوئی شخص مصیبتوں اور ناکامیوں کی دلدل میں پھنس جائے تو کوئی تفریح یا دلچسپ سرگرمی کافی مدد کرتی ہے اور مسائل پر قابو پانے میں بھی معاون ہوتی ہے۔

منطقی تاویل (یعنی غلط بات کو صحیح ثابت کرنے کی کوشش) ڈھٹائی کے ساتھ سامنا کرنا۔

ہائی اسکول کی ایک لڑکی کسی لڑکے کے ساتھ ایک پارٹی میں شرکت کرنے کی امیدوار تھی۔ لیکن لڑکے نے اس کی بجائے کسی دوسری لڑکی کو ساتھ لے لیا۔ اس پر پہلی نوجوان خاتون نے ارشاد فرمایا "اگر روئے زمین پر اس کے سوا کوئی بھی لڑکا دستیاب نہ ہو تب بھی میں اس کے ساتھ نہ جاؤں گی۔ اس لڑکے میں ایک بات بھی دلچسپی کی نہیں، میں اُسے ذرہ برابر پسند نہیں کرتی"۔

ظاہر ہے کہ اس لڑکی کے بیان میں بالکل سچائی نہ تھی۔ تاہم اس بیان کو باور بھی کیا جا سکتا تھا۔ دراصل وہ کوشش کر رہی تھی کہ دوسری لڑکیوں میں اس کی خودداری اور وقار برقرار رہے اسے کہتے ہیں "اپنی لاج آپ رکھنا"۔

یہ لڑکی تاویل سے کام لے رہی تھی۔ اس کا توضیحی بیان اگرچہ جھوٹا تھا۔ لیکن بظاہر معقول اور قابل یقین معلوم ہوتا تھا۔ تاویل کیا ہے؟ یہ کم و بیش ایک غیر شعوری عمل ہے جس کے ذریعہ ہم اپنی قدر و قیمت کے احساس اور خودداری کی حفاظت کرتے ہیں۔ اس غیر شعوری عمل کے ذریعہ ہم بظاہر معقول لیکن اصلاً غلط حیلے بہانے تراش کر اپنی لاج رکھنا چاہتے ہیں۔ جب کوئی شخص تاویل کرتا ہے تو غالباً اُسے اپنا قول بجا و درست معلوم ہوتا ہے۔ جان بوجھ کر جھوٹ بولنے اور تاویل کرنے والا کبھی یہ محسوس نہیں کرتا کہ وہ جھوٹ بول رہا ہے۔

اس لڑکی کی مثال میں "انگور کھٹے ہیں" کی مثل صادق آتی ہے۔ ایسپ Aesop's کی کہانیوں میں ایک لومڑی کا ذکر ہے۔ وہ انگور توڑنے کے لیے بہت اچھلی کودی، لیکن انگور ہاتھ نہ لگے۔ تھک کر کہنے لگی کہ انگور کھٹے ہیں۔ گویا اُسے انگوروں کی کوئی حاجت نہ تھی۔ اسی طرح ہماری ہائی اسکول کی لڑکی کو جب ایک خاص لڑکے کی طرف سے متوقع دعوت نامہ نہیں ملا تو وہ بھی کہنے لگی کہ لڑکے میں دلچسپی کی کوئی بات ہی نہیں اور وہ اُسے بالکل پسند نہیں کرتی۔

اسکولوں میں طلبا، عام طور پر کہا کرتے ہیں کہ اسکول کے نمبروں کی کوئی خاص اہمیت نہیں، اس لیے کہ جو لوگ زندگی میں بہت کامیاب ہیں اور خوب دولت اکٹھا کرتے ہیں، اسکول میں وہ کمزور طالب علموں میں سے تھے۔ بسا اوقات یہ بھی دعویٰ کیا جاتا ہے کہ "اچھا درجہ حاصل کرنے والے"، یعنی وہ طلبا جنھیں اچھے نمبر ملے ہوں، استادوں کے لاڈلے تو ضرور ہوتے ہیں، لیکن کاروبار میں اکثر ناکام ثابت ہوئے ہیں۔ اس قسم کے بیانات میں سچائی کم اور جھوٹ زیادہ ہوتا ہے۔ لیکن جو طلبا اپنا کام اچھی طرح انجام نہیں دیتے ایسے بیانات اُن کے لیے تسکین قلب کا باعث ضرور ہوتے ہیں۔ انگور کھٹے قسم کی تاویل، اُن کی اپنی اہمیت کے احساس کی حفاظت کرتی ہے اور ذاتی قدر و قیمت کا احساس بخشتی ہے۔

ایک طالب علم دوسرے طالب علم سے کہتا ہے: "اگر استاد اچھی طرح سمجھاتا تو میں الجبرا کے اِن سوالات کو حل کر سکتا تھا۔ لیکن مجھے شک ہے کہ آیا خود استاد بھی انھیں سمجھتا ہے یا نہیں"۔ اس طرح کے بیان کا درست ہونا قرین قیاس ہے۔ لیکن اغلب یہ ہے کہ قصور طالب علم کا اپنا ہے مگر گھسیٹ گھساٹ کر، الزام استاد کے سر تھوپنا چاہتا ہے۔ دوسروں کے سر الزام تھوپنا تاکہ اپنی شان برقرار رہے، یہ تاویل کی وہ شکل ہے جسے "بندر کی بلا طویلہ کے سر ڈالنا" کہا جاتا ہے۔ ہم اپنی انانیت Ego برقرار رکھنے کی خاطر دوسروں کو مورد الزام بنا دیتے ہیں۔

اسکول سے بھاگنے والا لڑکا ہمیشہ یہ کہتا ملے گا کہ اُس کے پاس اسکول جانے کے قابل کپڑے نہیں۔ لیکن واقعہ یہ ہے کہ اگر وہ چاہے تو کافی اچھے کپڑے پہن سکتا ہے۔ تاہم اپنی بدشوقی کو کپڑوں کے سر تھوپ کر وہ تاویل بازی کرتا ہے۔ اس مثال میں ذاتی قدر و منزلت کے تحفظ کا سوال تو محض جزوی ہے۔ اصل بات یہ ہے کہ اس لڑکے کو اسکول جانے سے کوئی دلچسپی نہیں، اس لیے کہ اُسے اسکول سے باہر جو مسرت اور تسکین ملتی ہے وہ اسکول کے اندر نصیب نہیں ہوتی۔

باسکٹ بال کا میچ ہارنے والی ٹیم یہ عذر پیش کرتی ہے "ہم باسکٹ بال کا میچ

اس لیے ہار گئے، کہ گیند بہت زیادہ گیلی ہوگئی تھی اور گیند پھینکنے والا اچھی طرح اُسے قابو میں نہ رکھ سکا۔" لیکن دوسری ٹیم کے گیند پھینکنے والے کے لیے بھی تو گیند گیلی تھی۔ یہ صریحاً حیلہ سازی ہے۔ یہ تو ایسی بات ہے کہ "ناچ نہ جانے آنگن ٹیڑھا" الزام بے چاری پھسلواں گیند کے سر تھوپ دیا۔ کھلاڑی یہ تسلیم نہیں کرے گا کہ اُس کی ٹیم اس لیے ہاری کہ مخالف ٹیم کا کھیل اچھا تھا۔

حیلہ سازی کا ایک پہلو یہ ہے کہ آدمی اپنے قصور اور کمزوریوں کو دوسروں سے منسوب کر دیتا ہے۔ اگر کوئی شخص یہ کہے کہ فلاں آدمی پر ضرورت سے زیادہ بھروسہ نہیں کرنا چاہیے تو ہو سکتا ہے کہ وہ خود نادانستہ اپنے ناقابل اعتبار ہونے کو دوسرے کی طرف منسوب کر رہا ہے۔ وہ محسوس کرتا ہے کہ ایسا کر کے اُس نے اپنی اہلیت کا ثبوت دیا ہے اور خود اس کی اپنی کمزوری کی طرف سے لوگوں کی توجہ ہٹانے میں، اُس کا یہ فعل مددگار ثابت ہوگا۔

حیلہ سازی نفسیات کے بدترین نشوں میں سے ایک نشہ ہے۔ کیونکہ اِس کی موجودگی میں انسان اپنی کمزوریوں کا علاج نہیں کر سکتا۔ یوں تو اِس باب میں جتنی دفاعی ترکیبیں بیان کی گئی ہیں، اُن سب پر یہ بات بڑی حد تک صادق آتی ہے، لیکن حیلہ سازی، فرداً فرداً لوگوں میں اور مجموعی طور پر قوموں میں عام ہوگئی ہے اور ایسا معلوم ہوتا ہے گویا حیلہ سازی، قابل اطمینان طریق پر ہمارے رویّہ کے لیے توجیہہ اور جواز کا کام دیتی ہے جو شخص اس ترکیب کو استعمال کرتا ہے وہ چیزوں کو ان کے اصل رُوپ میں دیکھنے سے قاصر ہوتا ہے۔ اور اپنی اصلاح کی طرف قدم اُٹھانے کی ذمہ داری قبول نہیں کرتا۔ حیلہ سازی کی عادت سے غلط رویّہ اور غلط نقطۂ نگاہ پیدا ہوتا ہے اور اِس وجہ سے ایسا شخص اپنے حقیقی مقاصد سے بے بہرہ ہونے کی بنا پر، انھیں حاصل کرنے سے محروم رہتا ہے۔

ایک لڑکا جسے سبق میں کم نمبر ملتے رہے ہیں کہتا ہے "ارے بھئی، سب کچھ ٹھیک ہو جائے گا۔ میری قسمت پلٹا کھائے گی اور میں بہر طور پاس ہو جاؤں گا۔" اس طرح ایک

لڑکا جسے ترقی نہیں ملی کہتا ہے کہ غالباً ترقی نہ ملنے کا نتیجہ بہتر ہی ہوگا، اس لیے اب وہ زیادہ ٹھوس طریقہ پر اپنی کمیوں کو پورا کر سکے گا۔ یہ دونوں مثالیں بے ڈھنگے اور لاپروا لڑکوں کی ہیں۔ ناکامیوں میں ان کا اپنا قصور ہے لیکن یہ کہہ کر مطمئن ہو جاتے ہیں کہ اس کا نتیجہ بہتر ہی نکلے گا۔ اس قسم کی تاویل کو "پولی انا" (Pollyanna) یا "میٹھا لیمو" کہتے ہیں۔ پہلی اصطلاح ایک کتاب سے اخذ کی گئی ہے جس کی ہیروئن (Heroine) پولی انا (Pollyanna) ہر چیز کو انتہائی پُرامید نگاہ سے دیکھتی تھی۔ دوسری اصطلاح کا استعمال اس لیے کیا گیا ہے، کہ ایک ناگوار صورت حال کا ردعمل، خوشگوار صورت میں ظاہر کرنا ہے۔ فٹ بال کا ایک کوچ (Coach) سارے میچ ہار جانے کے بعد، بسورتے لب ولہجہ میں فٹ بال کی روحانی اور اخلاقی اقدار کا ذکر کرتا ہے، اور کہتا ہے کہ جیت جانے کے مقابلہ میں ہارنے کا تجربہ زیادہ اہم ہوتا ہے اور فٹ بال کا وہ موسم جس میں صرف ناکامیوں کا ہی منہ دیکھنا پڑے لڑکوں کے لیے بہترین موسم ہوتا ہے یہ "پولی انا" یا "میٹھے لیمو" کے انداز کی تاویل کہلاتی ہے۔

اگر ناکامیاں اپنی ہی بے اعتنائی اور کوشش کی کمی کا نتیجہ ہوں تو "پولی انا" رویہ ایک خراب چیز ہے۔ اس سے محض کمزوری کردار کی پردہ پوشی مقصود ہوتی ہے۔ مصیبت یا ناکامی کو پوشیدہ نعمت خیال کرنا، دماغی صحت مندی کے لیے صرف اس وقت مفید ہوتا ہے جب انسان پوری پوری کوشش صرف کر چکا ہو اور اس کی جدوجہد کا سلسلہ برابر جاری رہے۔ پولی انا رویہ اسی حالت میں مفید ہوتا ہے جب کوشش میں کوئی دقیقہ فروگذاشت نہ کیا گیا ہو۔ جیسے موت یا اٹل ناکامی کی حالت میں ہوتا ہے، جس کا مقابلہ کرنے کی خاطر ہر ممکن کوشش کی جاتی ہے۔ لیکن جس ناکامی سے بچا جا سکتا ہے، اس کی تاویل کر کے ناکامی کا جواز پیش کرنا ہرگز مفید نہیں۔

ہر طرز کی تاویل بازی کا مطلب یہ ہے کہ تاویل کرنے والا، حقیقت اور امر واقعہ کا سامنا کرنے سے گریز کرتا ہے۔ اس سلسلہ میں اساتذہ اور ان کے شاگرد، مناسب وقت نکال کر حقیقت کا سامنا کرنے، حقیقت پسند بننے، اور سچ بات کہنے کی اہمیت پر

آپس میں بحث و گفتگو کر سکتے ہیں۔ طلبا کو بتایا جائے، کہ تاویل بازی سے کوئی بھی دھوکا نہیں کھا سکتا، یہاں تک کہ خود تاویل کرنے والا بھی دھوکے میں نہیں رہتا۔ بظاہر معقول اور ٹھوس، لیکن درحقیقت جھوٹے عذر پیش کر کے لوگوں کو دھوکہ میں ڈالنے کی کوشش کرنا اور خود کو بری الذمہ قرار دینا، کوئی اچھی بات نہیں۔ اس کی بجائے طلبا کو باور کرایا جائے کہ ایمانداری، صاف گوئی اور مسائل کا ڈٹ کر مقابلہ کرنے کا کوئی نعم البدل نہیں۔ تاویل بازی، کھوٹے سکّہ کی طرح ایک گھٹیا چیز ہے۔ اس میں کھرے سکہ کی جھنکار نہیں ہوتی اور نہ یہ کھوٹا سکّہ زرِ مبادلہ کی شرائط ہی کو پورا کرتا ہے، یعنی انسانی رشتوں کا کامیاب مبادلہ تاویل بازی سے حاصل ہونا ممکن نہیں۔

کمزوریوں کا اخفا، تدارک اور تلافی

ہر شخص چاہتا ہے کہ لوگ ہمدردی کے ساتھ اس کی طرف متوجہ ہوں۔ یہ قدر شناسی کی ایسی شکل ہے جسے ہر آدمی پسند کرتا ہے۔ ہم چاہتے ہیں کہ لوگوں کو ہمارے وجود کا احساس ہو۔ اگر کوئی شخص کسی جماعت میں شامل ہو اور تھوڑے عرصہ بعد اس جماعت کے کسی فرد سے یہ کہتا سنائی دے "میرا خیال ہے کہ آپ لوگوں نے میری طرف مطلق توجہ نہیں کی" تو اس کا یہ مطلب ہوا کہ وہ قدر ناشناسی کا شکوہ کر رہا ہے۔

سب نہ سہی لیکن تقریباً ہر شخص اپنے ساتھیوں کی نظروں میں، باعزت مقام کا خواہش مند ہوتا ہے۔ طلبا، قبول عام کی سند کے آرزو مند ہوتے ہیں۔ ہر ایک چاہتا ہے کہ لوگ اُسے ذہین اور طباع سمجھیں۔ لڑکے جسمانی طاقت پر فخر کرتے ہیں۔ جرأت اور مضبوطیٔ اعصاب، اپنے جلو میں فخر کا احساس لاتی ہے۔ اس کے برعکس کسی لڑکے کو اگر زنانہ کہہ دیا جائے تو اُسے ناگوار گذرے گا۔ کوئی لڑکی سادہ اور تکلفات سے بَری زندگی بسر کرنا نہیں چاہتی۔ کوئی طالب علم اسکول میں فیل ہونا پسند نہیں کرتا۔ اور کوئی شخص بھی بغیر دوستوں کے رہنا نہیں چاہتا۔ کم تری کے احساس کو ہم حقارت کی نظر سے دیکھتے ہیں۔ ہم سب کی کوشش ہوتی ہے کہ اپنے زمرہ میں مقبولیت حاصل

کر کے قدر و منزلت کے احساس کا لطف اُٹھائیں۔

اگر کوئی طالب علم اپنے اسباق پر عبور حاصل نہیں کر سکتا اور ترقی پانے میں ناکام رہتا ہے، نیز تعلیمی دوڑ میں پیچھے رہ جاتا ہے تو اس کے ہم جولی طلبا، فوراً اُسے پسندی کہنے لگتے ہیں۔ اپنے ہم جولیوں کا احترام حاصل کرنے کی غرض سے یہ پس ماندہ لڑکا کچھ نہ کچھ کرے گا۔ ہو سکتا ہے کہ وہ شیخی بگھارے، یا لمبی چوڑی باتیں ملائے یا اکڑ فوں دکھائے۔ وہ شرارت پر آمادہ ہو کر استاد کو بھی پریشان کر سکتا ہے۔ اُسے اس بات سے بھی تسکین ملتی ہے کہ اس کی شرارت سے نمٹنے کے لیے استاد کو کلاس کا کام بند کرنا پڑا اور وہ اپنے ہم جماعتوں کی توجہ اپنی جانب مبذول کرانے میں کامیاب ہو گیا۔ اگر اُستاد اُس کی خاص طور پر نگرانی کرنے لگے اور طلبا میں اس کے نڈر ہونے کا چرچا ہو تو کم از کم اُسے اپنی اہمیت کا احساس ضرور ہوتا ہے۔ جب کسی طالب علم کے ہم جماعت، اس کا ذکر کرتے وقت یہ کہنے لگیں "وہ تو اتنا کائیاں ہے کہ استاد بھی اس کی گرفت نہیں کر سکتا"، یا یہ کہ "وہ کسی سے نہیں ڈرتا" تو وہ خود کو برتر شخص محسوس کرنے لگتا ہے۔ طالب علمی کا فرائض انجام دینے اور اس طرح اپنا وقار قائم کرنے کی بجائے، طوفانِ بے تمیزی مچا کر وہ اپنی ناکامیوں کی تلافی کرتا ہے۔

فسادی شخص، غالباً اپنی کسی نہ کسی کمی کی تلافی کرتا رہتا ہے۔ ہو سکتا ہے کہ گھریلو پس منظر، اس کمی کا ذمہ دار ہو، یا اسکول کے کام میں خامیاں اس کا سبب ہوں۔ یہ بھی ہو سکتا ہے کہ اُس کے ہم جولی اُسے اچھی نظر سے نہ دیکھتے ہوں اور اُس میں احساس پیدا ہو گیا ہو کہ اُسے کوئی بھی قبول نہیں کرتا۔ نتیجہ یہ ہے کہ وہ اپنی کمی کا انتقام دوسروں سے لیتا ہے اور انھیں ستاتا رہتا ہے۔ اسی طرح وہ محسوس کرتا ہے کہ اس نے اپنی قدر و منزلت اور برتری کا سکہ جما دیا۔ اس کے شہدے پن کو اُس کی اپنی کمی اور احساس کمتری کی تلافی سمجھنا چاہیے۔

کچھ لوگوں کو الگ تھلگ رہنا پسند ہوتا ہے۔ وہ خود کو دوسروں سے فائق سمجھتے ہیں۔ لوگ انھیں خود پسند یا "اکل کھرا" کہتے ہیں۔ اس قسم کے لڑکے، لڑکیاں

اور بالغ لوگ بھی شاید اس طرح، احساسِ کم تری کی تلافی کیا کرتے ہیں۔ واقعتاً اگر دیکھا جائے تو زیادہ تر تلافی کی اصل غرض یہ ہوتی ہے کہ کم تری کے احساس پر پردہ ڈالا جائے یا اسے کم کیا جائے۔ علیحدہ رہنا اس لیے اختیار کیا جاتا ہے کہ اپنی برتری کا نقش جمایا جائے جب کوئی شخص تکبر اور غرور کا اظہار کرے، یا اپنے سے کم تر لوگوں کو حقارت سے دیکھے، تو یقین کر لیجیے کہ تلافی کی یہ تمام کوششیں محض اس غرض سے ہوتی ہیں کہ وہ خود کو دوسروں سے برتر ثابت کرنا چاہتا ہے۔

کامیاب شخص جس میں حقیقتاً برتری کے اوصاف موجود ہوں، اُوٹن کی نہیں لیتا۔ عام طور پر وہ ایک نیک انسان ہوتا ہے۔ اس کے ساتھ آسانی سے بات بھی کی جا سکتی ہے۔ اپنے بارے میں شاذ و نادر ہی وہ کوئی ذکر چھیڑتا ہے۔ کامیاب شخص کی ایک علامت یہ بھی ہے کہ وہ دوسرے شخص کے معاملات میں دل چسپی لیتا ہے، پرسشِ حال کرتا ہے اور اُس کی عام فلاح و بہبود کے سلسلہ میں، دلچسپی، دوستی اور تعلق خاطر کا اظہار کرتا ہے۔

تصنع اور جھگڑالو پن بھی تلافی کا ایک روپ ہے۔ اگر کوئی پستہ قد آدمی اکڑ کر چلنے والے مرغ کی چال ڈھال اختیار کرے تو اُس کا منشاء یہ ہوتا ہے کہ لوگ اُسے تیز طرار اور چوکس سمجھنے لگیں۔ وہ مخالفانہ نکتہ چینی کو بڑی تیزی سے محسوس کر لیتا ہے اور اتنی ہی تیزی سے بچاؤ میں نکتہ چینی کی تردید کرنے لگتا ہے۔ اُسے محسوس تو نہیں ہوتا لیکن حقیقت میں وہ ایک ڈرامائی کردار بن جاتا ہے۔ چھوٹے قد کی وجہ سے عدمِ تحفظ کا جو احساس پیدا ہوتا ہے یہ اُس کی تلافی ہے۔

تلافی کی ایک اچھی شکل بھی ہے جسے مشرح بیان کرنا ضروری ہے۔ یہ "جھوٹے دکھاوے" کے طرز کی تلافی نہیں جس کے بارے میں ہم کسی قدر تفصیل کے ساتھ بحث کر چکے ہیں۔ بلکہ حقیقی اور مفید طرزِ عمل ہے جو عدم سلامتی اور کم تری کے احساس پر قابو پا سکتا ہے۔ ایک طالب علم کو لیجیے، جو کھیل کود اور ورزشی کاموں میں حصہ نہیں لیتا۔ لیکن تحصیل علم کی اچھی صلاحیتیں رکھتا ہے۔ وہ اپنے اسباق کو پوری توجہ سے یاد کرتا ہے تاکہ ایک اچھا تعلیمی ریکارڈ قائم کر سکے۔ اس طرح وہ غیر معمولی، اعلیٰ تعلیمی پوزیشن حاصل کر کے کھیل

کود اور ورزشی مشاغل میں اہلیت کی کمی کی تلافی کرتا ہے اور اپنی قدر و منزلت کی ساکھ بٹھا لیتا ہے۔ تعلیمی بکارکردگی، یقیناً حالات زندگی کے ساتھ تطابق پیدا کرنے میں اس کی مددگار ثابت ہوگی۔

تلافی کی اس صورت میں ہم اپنے بہترین اوصاف پر زور دیتے ہیں اور ان سے پورا پورا فائدہ اٹھاتے ہیں تاکہ اپنی بڑی کمزوریوں کا خمیازہ کم سے کم بھگتنا پڑے۔ زندگی میں ہم وہی کرتے ہیں جو تاش کے کھیل، برج میں کرتے ہیں یعنی مضبوط رنگ کے پتوں کو کھیلنا اور کمزور رنگ کو علیحدہ رکھنا۔

مثلاً ہو سکتا ہے کہ کوئی لڑکی اپنے حسن و جمال میں ادنیٰ درجہ کی ہو۔ دنیا جس طرح کی ہے اور غالباً ہمیشہ ایسی ہی رہے گی، خوب صورتی سے محروم ہونا ایک بڑا نقصان سمجھا جاتا ہے۔ لیکن اس نقصان پر قابو پایا جا سکتا ہے۔ بلاشبہ ہر شخص کو زیادہ سے زیادہ دل کش ہونا چاہیے لیکن حسن سے محروم لڑکی، دل خوش کن رویے اور دل کش شخصیت کو فروغ دے کر، اور ہر صورت حال کو پرکشش اور آرام دہ بنا کر، محرومیِ حسن کی تلافی کر سکتی ہے۔ اس کے علاوہ وہ سینے پرونے، کھانا پکانے، ناچنے گانے، کھیل اور دوسری سرگرمیوں میں مہارت پیدا کر کے بازی لے جا سکتی ہے، یہ سب کی سب حسنِ تلافی کی مثالیں ہیں۔

محض تلافی اور ضرورت سے زیادہ تلافی کرنے میں، بعض اوقات فرق کیا جاتا ہے۔ تلافی متبادل عمل کا نام ہے۔ اس کی یہ غرض ہوتی ہے کہ ناکامیوں، کمزوریوں اور مایوسیوں کی جگہ، بالواسطہ طور پر کارنمایاں دکھا کر تسکین حاصل کی جائے۔ تلافی میں جو طرزِ عمل اختیار کیا جاتا ہے وہ کارگر بھی ہو سکتا ہے اور بے اثر بھی۔ برخلاف اس کے ضرورت سے زیادہ تلافی کرنا ایسے طرزِ عمل کو کہتے ہیں جو کمزوریوں اور مایوسیوں پر براہِ راست حاوی آجاتا ہے، لیکن اس کا سلسلہ غیر صحت مند انتہا تک پہنچ جاتا ہے۔

اس فرق کو ایک مثال کے ذریعہ سمجھیے۔ ایک شخص ہے جس کی زندگی بُرے کاموں میں گزری ہے۔ وہ سر سے پیر تک گناہ میں جکڑا ہوا ہے۔ وہ اپنی اصلاح کرتا ہے اور

پرہیز گاری کی زندگی بسر کرنے لگتا ہے۔ یہاں تک تو تلافیِ مافات کی بات ٹھیک ہے لیکن اگر وہ دوسرے لوگوں کے طرزِ عمل کو برداشت نہ کرے اور اپنے رویّہ کے بارے میں بے حد حسّاس بن جائے تو یہ معقول تلافی کی حد سے گزر کر نا واجب تلافی کہلائے گی۔ ایسا شخص مدعیِ کمال اور انتہا پسند بن جاتا ہے۔ مُصلح کا جوش اور کشاکش، اس کے دل و دماغ پر طاری ہو جاتی ہے۔ یہ مثال ہے ضرورت سے زیادہ تلافیِ مافات کرنے کی جو زیادہ مفید نہیں ہوتی۔ اگر وہ اپنی اصلاح کو اس حد تک نہ لے جاتا اور اعتدال میں رکھتا تو یہ تلافی مفید ہو سکتی تھی۔

اسی طرح ایک شخص جو شروع میں کمزور جسم کا ہوتا ہے، کوشش کر کے اپنی تندرستی کو بناتا اور کمزوریوں پر قابو پا لیتا ہے۔ یہ ایک نفیس کامیابی ہے۔ لیکن شخصِ مذکور اس نقطہ پر پہنچ کر رُکتا نہیں، وہ اپنی طاقت اور چستی کا ناٹک رچاتا ہے۔ کبھی خطرناک شکار کھیلتا ہے۔ کبھی کھلی ہوا کی سختی کو بلا ضرورت جھیلتا ہے۔ کبھی مکّہ بازی کرتا ہے، کشتی لڑتا ہے، یہاں تک کہ چرواہوں کے کرتب دکھانے کی کوشش کرتا ہے۔ غرض جسمانی صلاحیت کا حصول اس کے لیے ذوق و شوق کا مشغلہ بن جاتا ہے۔ اس قسم کی تلافیِ مافات سے وہ تمام فائدے خاک میں مل جاتے ہیں، جنھیں شروع کی جسمانی کمزوریوں پر قابو پا کر اس نے حاصل کیا تھا۔

جس کمزوری پر قابو پایا جا سکے یا اُس کا علاج ممکن ہو اس کی تلافی کرنا ضروری نہیں۔ ایسی کمزوری پر قابو پانے کی طرف دھیان دینا چاہیے۔ ایک نامور دوڑنے والا، جس کا جواب نہ تھا نہ ہے، اور نہ ہوگا، جسمانی لحاظ سے کمزور تھا۔ اس کی ٹانگ میں چوٹ لگ گئی تھی۔ وہ برابر تربیت حاصل کرتا رہا یہاں تک کہ ایک مشہور چیمپین بن کر اُسے وہ سکونِ قلب حاصل ہو گیا جس کے لیے اس نے انتھک کوشش کی تھی۔ بعض لوگ ایسے ہیں جنھیں معمولی تعلیم ملتی ہے اور جوان کی ترقی کی راہ میں رکاوٹ بنی رہتی ہے۔ لیکن وہ اچھی تعلیم حاصل کرنے کا پختہ ارادہ کر لیتے ہیں، جب کہ بہت سے ایسے بھی ہیں جو شکایت ہی کرتے رہتے ہیں کہ انھیں اسکول میں داخل ہونے کا موقع نصیب نہیں ہوا۔

کچھ لوگوں نے، جو اوروں کا ساتھ نہ دے سکے اس بات کو سمجھنے کی کوشش کی کہ اُن کی ناکامیوں کے اسباب کیا ہیں۔ انھوں نے اپنی ذاتی کمزوریوں کی اصلاح کی اور پسندیدہ شخصیت بنانے کی کوشش میں لگے رہے۔ استاد کا فرض ہے کہ اپنے شاگرد کو، اُس کی کمزوریوں پر قابو پانے کے طریقے بتائے۔ اگر کوئی بچہ جسمانی لحاظ سے کسوٹی پر پورا نہیں اترتا تو اسکول کی نرس اور حفظِ صحت اور جسمانی تعلیم کے استاد کی امداد حاصل کی جائے۔ اگر بچہ کے بولنے میں خامیاں ہوں تو انھیں درست کیا جائے۔ اگر بچہ تعلیم میں کمزور ہو تو استاد بتائے کہ وہ کس طرح کارگر طریق پر مطالعہ کر سکتا ہے اور ایک ہوشیار طالب علم بن سکتا ہے۔

اب ذرا اُستاد، اس کی شخصیت اور طریقۂ تعلیم کی طرف توجہ مبذول کرنی چاہیے کس طرح وہ پڑھاتا ہے۔ شاگردوں کے ساتھ اُس کا سلوک کیسا ہے۔ ان باتوں سے ہی ظاہر ہوا کرتا ہے کہ استاد اپنے مضمون کو کتنا سمجھتا ہے اور شاگردوں سے اس کے تعلقات کس قدر ہموار اور دوستانہ ہیں۔

حاکمانہ انداز برتنے والے استاد کو تو ہم سب ہی جانتے ہیں۔ سوال پوچھے جانے سے یہ حضرت چڑتے ہیں۔ ان کے یہاں بحث و گفتگو کی گنجایش نہیں۔ انھیں ٹھیک ٹھیک اور بے چوں و چرا جوابات چاہئیں۔ موادِ مضمون کا پھیلاؤ اُن کے ہاں بہت تنگ ہوتا ہے اُن کے عمل کے ضابطے میکانکی اور بندھے ٹکے ہوتے ہیں۔ درسی کتاب کی وہ حرف بحرف پابندی کرتے ہیں۔ اس شان کا استاد، سوالات اور جوابات پر سخت کنٹرول رکھتا ہے۔ شاگرد اگر کوئی بات دریافت کریں تو استاد سمجھتا ہے کہ اُس کے علم و فضل کا امتحان لیا جا رہا ہے اور وہ فوراً دفاعی انداز اختیار کر لیتا ہے۔ ظاہر ہے کہ اس طرز کے استاد کو اپنے مضمون پر عبور نہیں ہوتا اور وہ اپنے تحکمانہ طریقہ کار سے اپنی کمزوری کو چھپاتا ہے اور یہی طریقہ اس کی کمزوریوں کی تلافی ہے۔

اس قسم کے استاد کو اپنے اوپر اعتماد نہیں ہوتا۔ جس فضا میں تحقیق و تلاش کی ہمت افزائی ہوتی ہو، وہ اُسے پسند نہیں، اس لیے ایسی صورت حال پر کنٹرول

حاصل کرنے کی غرض سے وہ شعوری یا غیر شعوری طور پر، من مانی کارروائی اور تحکمانہ طرزِ عمل اختیار کرتا ہے۔ آمرانہ طریقوں سے اس میں اپنی فوقیت اور برتری کا احساس پیدا ہو جاتا ہے۔ وہ اپنے شاگردوں پر سوار رہتا ہے اور انھیں اپنا تابع بنا لیتا ہے۔ اس قسم کے استاد، بے روک ٹوک اقتدار میں ایک گونہ تسکین محسوس کرتے ہیں، اور ڈرامائی طرزِ عمل سے اپنی قدر و منزلت کے احساس کو فروغ دیتے ہیں۔ ممکن ہے کہ استاد کے لیے یہ طرزِ عمل ٹھیک ہو، لیکن شاگردوں کے لیے تو یہ طریقہ یقیناً درست نہیں۔ استاد کو اپنی حقیقی صلاحیت سے تسکین حاصل کرنی چاہیے نہ کمزوریوں کی تلافی کر کے کمزوریوں کی تلافی سے حقیقی اطمینان شاذ و نادر ہی حاصل کیا جا سکتا ہے۔

جو استاد اپنے مضمون کو پوری طرح سمجھتا ہو اور شاگردوں سے نمٹنے میں عمدہ ذاتی اوصاف کو کام میں لائے وہ نا اہلیت کی پیچیدگیوں میں مبتلا نہیں ہوتا۔ اُسے اپنی ذات پر بھروسہ ہوتا ہے اور چونکہ دفاع کی ترکیبوں کو کام میں لانے کی اُسے ضرورت نہیں پڑتی اس لیے اپنے شاگردوں کو فکر و عمل کی آزادی دیتا ہے۔ وہ اپنے شاگردوں کے دوست اور مددگار کی طرح کام کر سکتا ہے۔ اور پراجکٹوں یا منصوبوں کی تکمیل میں ان کے ساتھ تعاون کر سکتا ہے اگر انجانی مشکلات یا مسائل سامنے آئیں جن کے جواب استاد اور شاگردوں کو معلوم نہ ہوں تو جوابات کی تلاش میں استاد اور شاگرد دونوں مصروف ہو سکتے ہیں۔ یہ ایک مناسب طریقہ ہے اور ایسا ہی ہونا چاہیے۔ ایک اچھا استاد، اپنے شاگردوں کی تجرباتی دشواریوں میں اُن کی مدد کرتا ہے۔ استاد چاہتا ہے کہ نئے نئے مسائل سامنے آئیں کیونکہ وہ اپنے شاگردوں کا محض رہنما ہی نہیں ہوتا بلکہ اُن کے ساتھ کام کر کے خود بھی سیکھتا ہے۔ اس کے برخلاف ایک اُستاد وہ ہوتا ہے جس کا طریقہ صرف سوال و جواب تک محدود ہے۔ وہ جن چیزوں کے جواب جانتا ہے، اپنے سبق کو انھیں چیزوں تک محدود رکھتا ہے۔ استاد کے طریقوں میں بڑی حد تک اس کے علم و فضل اور شخصیت کا عکس جھلکتا ہے۔ یعنی اس کے علم و فضل اور شخصیت کا اندازہ اس کے طریقۂ تعلیم سے لگایا جا سکتا ہے۔

خوابوں کی حسین دنیا، خیالی پلاؤ اور وہم و گماں

مس جونز کسی موقع پر ردکی سے ملنے آئیں تو موخرالذکر چونک پڑا۔ چہرہ سے گھبراہٹ ٹپک رہی تھی۔ تھوڑی دیر کچھ ٹٹولتا رہا اور بالآخر مس جونز سے کہا کہ وہ اپنا سوال دہرائیں۔ بہرحال سوال یہ ہے کہ ردکی صاحب کیا کر رہے تھے؟ یہ اُس وقت دوسری دنیا میں تھے۔ اپنی بنائی ہوئی دنیا، خوابوں کی دنیا —— ردکی شیخ چلی کی طرح خیالی پلاؤ پکا رہے تھے اور وہم وگمان کے عالم میں گم تھے۔

اصل دنیا جب مشکل اور سخت بن جاتی ہے، پے بہ پے شکستیں اور رنج والم کمرِ ہمت توڑ دیتے ہیں تو ہم فرار اختیار کرکے ایسی ہی دنیا میں پناہ تلاش کرتے ہیں، جسے ہم نے اپنی خواہشات کے مطابق سجایا ہو۔ ہم کوشش کرتے ہیں کہ وہم پر مبنی تخیل سے تسکین حاصل کریں۔ حقیقت میں جو چیزیں ہمیں نصیب نہیں، خواب وخیال میں اُسے حاصل کرنا چاہتے ہیں، تھکے ہارے خود کو طاقت ور اور جواں مرد خیال کرنے لگتے ہیں۔ مفلس اور نادار دولت کے خواب دیکھتے ہیں۔ اِس دنیا میں جنھیں کامیابی نصیب نہیں ہوتی وہ وہم وگمان کی عظیم الشان ظفرمندیوں پر بغلیں بجاتے ہیں۔ خواب کی دنیا میں انسان اپنی کمزوریوں پر غالب آجاتا ہے اور مخالف ماحول کو تسلی بخش ماحول میں تبدیل کرلیتا ہے۔

یہ فرض کرنا غلط ہوگا کہ خواب کی دنیا میں داخلہ صرف اُن بچوں اور بالغوں ہی تک محدود ہے جو اپنے ماحول کے تصورات، اور ریاضتوں کی دشواری اور تلخ کامی کی وجہ سے، مایوسیوں کا شکار ہوچکے ہیں۔ بلکہ ذہین اور طبّاع بچے بھی ماحول کی یکسانیت سے تنگ آکر خود ساختہ دنیا میں وقت گزارنے کے لیے گوشۂ فراز تلاش کرلیا کرتے ہیں۔ اعلیٰ ذہنیتوں کے بچوں کے تخیلات زیادہ قوی اور واضح ہوتے ہیں۔ اس لیے ان کی خوابوں کی دنیا بھی زیادہ دل چسپ ہوتی ہے۔ ایسی دنیا بنانے والوں کی تعداد اچھی خاصی ہوتی ہے۔

بہت سے قصے، کہانیاں، خیالی نوعیت کی ہوتی ہیں اور پڑھنے والے کو شان دار اور فرحت بخش دنیا میں پہنچا دیتی ہیں۔ سینما کی تصویریں، لوگوں کو ہیرو، اور ہیروئن بنا دیتی ہیں۔ اور وہ حسن و عشق، دولت و عزت اور فتح مندی کے تجربوں سے لطف اندوز ہوتے ہیں تھوڑی دیر کے فرحت افزا فرار میں کوئی مضائقہ نہیں، لیکن عادتاً حقیقت سے منہ پھیرنا بری چیز ہے۔ اس میں کافی وقت ضائع ہوتا ہے۔ وہ شخص جو اپنی خودی کو زیادہ عرصہ، خیالی دنیا میں گم رکھتا ہے حقیقی دنیا میں واپس لوٹنے پر، اُس میں حقیقت کا سامنا کرنے کی اہلیت کم ہو جاتی ہے، اس لیے وہ حقیقی دنیا سے دور ہو جاتا ہے۔

استاد کو چاہیے کہ خوابوں کی دنیا میں رہنے والے طلباء کو نگاہ میں رکھے، اس لیے کہ اگرچہ وہ کلاس میں حاضر ہوتے ہیں، لیکن خواب و خیال کی دنیا میں رہنے کی بدولت اُن کا دماغ کلاس میں حاضر نہیں رہتا۔ استاد کو خیالی پلاؤ پکانے کے نازک پہلوؤں کا پتہ لگانا چاہیے۔ یعنی کن حالات کے سبب خیالی پلاؤ پکانے کا سلسلہ جاری ہوا۔ وہ کون سی ناکامیاں اور مایوسیاں تھیں جنھوں نے بچہ کو خیالی پلاؤ پکانے کی طرف مائل کیا اور کیوں وہ حقیقت کی دنیا میں ذاتی قدر و منزلت کے احساس محروم ہو گیا؟ اس بارے میں بچہ کا احتیاط کے ساتھ مطالعہ کرنا ضروری ہے اور حقیقت پسندی کی جانب اُس میں دل چسپی پیدا کرنے کی بطور خاص کوشش کی جانی چاہیے۔ خیالی پلاؤ پکانے والے بچہ کی دماغی استعداد کسی بھی درجہ کی ہو سکتی ہے۔ ہو سکتا ہے کہ وہ اپنے کام کو حد درجہ دشوار یا حد درجہ آسان پاتا ہو۔ دوسرے لفظوں میں ایسا طالب علم یا بدھو ہوتا ہے یا ذہین اگرچہ ان میں سے کسی بھی بات کا ہونا لازمی نہیں ہے۔ اگر اُسے معروف رکھا جائے اور وہ کامیابی اور اپنی جماعت اور استاد کی خوش نودی کا ذائقہ چکھ لے تو شاید آئندہ خیالی پلاؤ نہ پکائے۔

تصادم یا داخلی کش مکش

ایک لڑکی ہے جس کا نام جین ہے ۔ وہ سوچتی ہے کہ کالج میں داخل ہو یا نہ ہو۔ اگر ہو تو کس کالج میں ۔ اُسے فیصلہ کرنا ہے اور فضول بحث میں وقت ضائع نہیں کرنا ہے ۔

ایک دوسری لڑکی اڈا (Ada) ہے۔ اس کے دل میں ہیجان برپا ہے۔ مسئلہ یہ ہے کہ آیا ڈِک نے جو شادی کا پیام دیا ہے ، اُسے قبول کرے یا نہ کرے ۔ مہینوں سے وہ اس مسئلہ پر سوچ بچار کرتی چلی آرہی ہے ۔ موافق اور مخالف خیالات اس کے ذہن میں برابر چکّر لگاتے رہتے ہیں اور بعض دفعہ تو نیند بھی حرام ہو جاتی ہے۔ وہ کسی ایک بات پر نہیں جمتی کبھی سوچتی ہے ڈِک سے شادی کرے کبھی سوچتی ہے نہ کرے شادی ضرور کرنا چاہتی ہے لیکن یہ فیصلہ نہیں کرپاتی کہ شادی ڈِک سے کرے یا نہ کرے ۔

دونوں لڑکیاں ذہنی کش مکش میں مبتلا ہیں ۔ موافق اور مخالف خیالات میں ٹکراؤ ہوتا رہتا ہے ۔ وہ کسی ایک خیال پر نہیں جمتیں ۔ اسی طرح دوسرے لوگ بھی متعدد باتوں میں دشواریاں محسوس کرتے ہیں اور قطعی فیصلہ نہیں کر پاتے۔ اگر کوٹ خریدنا ہو تو طے نہیں کر سکتے کہ کون سا کوٹ خریدیں ۔ کھانا پکانا ہو تو فیصلہ نہیں کر سکتے کہ کیا پکائیں ۔ کسی لڑکی سے ملاقات کرنا ہو تو ملاقات کی تاریخ مقرر نہیں کر سکتے۔ پڑھنا ہو تو طے نہیں کر پاتے کہ کیا پڑھیں وغیرہ وغیرہ ۔ روزمرہ کی معمولی باتوں کا یہ نوعی فیصلہ نہیں کر سکتے ۔ ان کے معاملات میں برابر تصادم رہتا ہے ۔

بطور مثال ایک اور صاحبزادہ کو لیجیے ۔ ان کا نام جمّی ہے ۔ رات کے کھانے کے بعد انھیں اپنے اسباق کا مطالعہ کرنا ہے ۔ وہ جانتے ہیں کہ انھیں پڑھنا ہے ۔ اور وہ اسکول کا کام کرنا بھی چاہتے ہیں، کیونکہ کلاس میں حاصل کردہ نمبروں اور امتحان کے نتیجوں سے وہ مطمئن نہیں معلوم ہوتے ۔ لیکن انھیں دھیان آتا ہے

کہ ان کے ساتھیوں نے کسی مخصوص مقام پر ٹولی میں شامل ہونے کے لیے کہا تھا۔ اب صاحبزادے کے دل میں کش مکش شروع ہو جاتی ہے ایک طرف فرض ہے اور سبق یاد کرنے کا احساس ہے جو اپنی طرف دامن کھینچتے ہیں، دوسری طرف دوستوں کی ٹولی میں شرکت سے لطف اُٹھانے کی خواہش دامن گیر ہے۔ اِس صورت میں مثبت عمل کیا ہو۔ ذہن میں احساس اور خواہش کے درمیان مخالف سمتوں سے گولہ باری کا سلسلہ جاری ہے۔ جسّی کو طے کرنا چاہیے۔ اگر وہ جلد فیصلہ نہیں کرتا تو اندیشہ ہے کہ کہیں جذباتی ہیجان میں مبتلا نہ ہو جائے۔ بلا شبہ کھیل کے مقابلہ میں اگر وہ اسکول کا کام انجام دینے کا فیصلہ کرے تو زیادہ بہتر احساس پیدا ہوگا۔

تصادم یا ٹکراؤ کا عمل زیادہ تر حق و باطل کے درمیان کش مکش سے تعلق رکھتا ہے۔ ترغیب اور لالچ کے بہت سے سامان انسان کے سامنے ہوتے ہیں۔ وہ اس کش مکش میں ہوتا ہے کہ ان کے سامنے ہتھیار ڈالے یا اُن کا مقابلہ کرے۔ فرض کیجیے ایک طالب علم ہے جو یہ جانتا ہے کہ اس کے استاد نے ڈسک میں کچھ ریزگاری رکھ چھوڑی ہے۔ اب وہ سوچتا ہے کہ کیا کرے۔ ایک طرف لالچ دامن گیر ہے کہ ریزگاری کو ہڑپ کرے، دوسری طرف یہ خیال کہ چوری کرنا حرام ہے اُس کا دامن کھینچتا ہے۔ اُسے یہ بھی خیال ہوتا ہے کہ اگر پکڑا گیا تو رسوائی بھی ہوگی اور سزا بھی بھگتنی پڑے گی۔ دل ہی دل میں وہ ان خیالات کو بلوتا رہتا ہے۔ یہ خیالات کی کش مکش ہے ہر طرف سے گولہ باری ہوتی رہتی ہے۔ اس ٹکراؤ سے وہ سخت مصیبت میں مبتلا ہوتا ہے اگر وہ ریزگاری اٹھالے تب بھی دل میں خلش رہے گی کہ اس نے ایک ناجائز فعل کا ارتکاب کیا۔ ایسی حالت میں کیا کرنا چاہیے؟ اس کا واحد حل یہ ہے کہ حق و انصاف کی روشنی میں کسی قطعی فیصلہ پر پہنچا جائے۔

کش مکش کے شکار صرف وہی لوگ ہوتے ہیں، جن میں یقینِ محکم نہیں ہوتا۔ وہ اپنی نااہلیت کے احساس میں جکڑے ہوئے ہوتے ہیں۔ اُنھیں پریشانی رہتی ہے کہ وہ جو کام کرتے ہیں اُس کا کیا حشر ہوگا۔ لہٰذا کاموں کی انجام دہی میں ٹال مٹول

کرتے رہتے ہیں۔ کبھی کسی کام کو ملتوی کر دیا کبھی کسی کو۔ چونکہ انھیں اپنے اوپر اعتماد نہیں ہوتا لہٰذا جو کام کرتے ہیں، اس کے انجام سے ڈرتے رہتے ہیں وہ یہ بھی نہیں جانتے کہ کس کام کو کس طرح شروع کیا جائے۔ وہ کبھی اس کام کو التوا میں ڈالنے کے عادی ہوتے ہیں۔ لیکن کام بدستور باقی رہتے ہیں انھیں ٹالا نہیں جا سکتا۔ البتہ اُن کی لگاتار موجودگی سے وہ شخص جھنجھلاتا رہتا ہے جو انھیں انجام نہیں دیتا۔ تذبذب، ٹکراؤ، تاخیر اور سرگرمیوں میں بوکھلاہٹ کا اظہار، جذباتی تناؤ کو ہوا دیتے ہیں اور ان سے بے اثری اور بے آہنگی پیدا ہوتی ہے ذیل کی شال ایک متعلمہ کی ہے جو کام کرنے میں بیشتر وقت ہچکچاہٹ محسوس کرتی ہے۔ اس کا نام فرانسیس ہے۔ اُسے انجام کے بارے میں اتنی پریشانی لاحق رہتی ہے کہ ہر کام میں ڈھیل ڈالنا اس کی عادت ہوگئی ہے۔ اُسے یقین نہیں کہ سبق یاد کر سکے گی اور یہ بھی اندیشہ رہتا ہے کہ اگر سبق یاد نہ کیا گیا تو اسکول میں خراب نمبر ملیں گے۔ اس لیے کام کرنے میں سستی دکھاتی ہے۔ کافی وقت اس تذبذب میں برباد کر دیتی ہے کہ کون سا کام کیا جائے۔ اگر امتحان کے پرچہ میں جوابات کے لیے سوالوں کے انتخاب کی اجازت ہو، تو فرانسس کو یہ خیال پریشان کرتا ہے کہ وہ سوالوں کا غلط انتخاب کر رہی ہے اور جن سوالوں کو اس نے ترک کر دیا انھیں انتخاب کردہ سوالوں کا مقابلہ میں زیادہ بہتر طریق پر حل کر سکتی تھی۔ جب اُسے کسی مسئلہ کا سامنا کرنا پڑتا ہے تو احساسات اور جذبات بھڑک اُٹھتے ہیں اور وہ صفائی کے ساتھ سوچ نہیں سکتی۔ قوت فیصلہ کمزور پڑ جانے کی وجہ سے اس کے فیصلوں میں جان نہیں ہوتی اور بعد میں اپنے غلط فیصلوں پر جھنجھلانے لگتی ہے۔

گھر اور اسکول کا ماحول اگر دوستانہ اور سمجھ بوجھ کا ہو تو روزمرہ کے معمولی کاموں میں کوئی گڑبڑ نہیں ہوتی۔ جب کسی شخص کی طبیعت ایسا رویہ اختیار کرنے کی طرف مائل ہو جائے جو اعلیٰ نصب العین اور حق و صداقت کے منافی ہو تو ڈر ہے کہ ایسے نامناسب میلان کو روکنے کے لیے اس شخص کے ذہن میں کشمکش پیدا ہو جائے گی۔ تاہم بہتر یہی ہے کہ آدمی معقول فیصلے کرنے کی اہلیت پیدا کرے اور صحیح راستہ اختیار کر کے

اُن پر عمل درآمد شروع کردے۔ اسکول اور گھر کی فضا، کشاکش سے پاک وصاف ہونی چاہیے، ورنہ بچہ محسوس کرے گا کہ اُسے اتنے سارے کاموں کا انتخاب کرنا ہے۔ اور ہر انتخاب اس کے لیے زندگی اور موت کا معاملہ ہے۔ جب بچہ کو اختیار دے دیا جائے کہ وہ جن کاموں کو چاہے اپنے لیے چھانٹ لے، تو وہ بڑی کش مکش میں پڑ جاتا ہے۔ اور اس اختیار کی وجہ سے، جو تناؤ، کشاکش اور دباؤ اس کے ذہن میں پیدا ہوتا ہے وہی دل میں جذباتی طوفان لانے کا باعث بن جاتا ہے۔ ایک سخت ماحول میں بچے محسوس کرنے لگتے ہیں کہ معمولی سے معمولی معاملات بھی زبردست اہمیت رکھتے ہیں۔ نتیجہ میں وہ اپنے مسائل کا شدت سے احساس کرنے لگتے ہیں۔ اور اُن کے ذہن میں متضاد سوالات پیدا ہوتے رہتے ہیں۔ گویا وہ کہتے ہیں: "مجھے کرنا ہے، مجھے نہیں کرنا ہے" یعنی "ہاں" بھی اور "نہیں" بھی ساتھ ساتھ "اگر میں یہ کام کروں..... اگر نہ کروں..... اور اگر میں یہ کام کروں تو کیا ہوگا، اگر میں وہ کام کروں تو کیا ہوگا" غرض اس قسم کے مجہول اور متضاد سوالات اس کے دماغ میں گھومتے رہتے ہیں۔ بڑوں کو چاہیے کہ وہ بچوں کو اپنے فیصلے خود کرنے کے لیے آزاد چھوڑ دیں۔ اگر وہ غلط فیصلے کریں تو اس پر بُرا بھلا نہیں کہنا چاہیے بلکہ موقع دیا جانا چاہیے کہ وہ اپنے فیصلوں کے نتائج پر خود غور کریں۔

ذہنی تناتنی سے بچنے کے لیے ضروری ہے کہ جو مسئلہ بھی سامنے آئے اس کے بارے میں تیزی سے فیصلہ کیا جائے۔ اپنی ذمہ داری دوسروں پر ڈالنا بہت بڑی غلطی ہے، اس سے بچنا چاہیے۔ معاملات کو اکٹھا کرتے رہنا اور ان پر غور نہ کرنا، ترقی میں رکاوٹ ڈالنا ہے۔ جہاں تک ممکن ہو انھیں طے کر دینا مناسب ہے۔ چٹ پٹ فیصلے کرنا جن کی اہمیت قیاس آرائی سے زیادہ نہ ہو، اچھا نہیں جب فیصلہ کرنا ہو تو شہادت پر غور کیا جائے۔ پورے مسئلہ کو سر سے پیر تک، پرکھا جائے اور بعد میں اس کے بارے میں رائے قائم کی جائے۔ جب ایک بار فیصلہ کر لیا جائے تو چوں اور چرا پر وقت ضائع نہیں کرنا چاہیے۔ کیونکہ ایسا

کرنے سے آدمی مزید اُلجھنوں میں پھنس جاتا ہے۔ بعض فیصلے یقیناً ناقص ہوتے ہیں۔ لیکن کمزور فیصلوں کی تعداد کم کی جا سکتی ہے، اگر آدمی احساسات اور ضروریات کی دو طرفہ گولہ باری کا شکار نہ ہو، یعنی احساسات کا تقاضا کچھ ہو اور ضروریاتِ زندگی دوسری طرف کو کھینچیں۔ کمزور فیصلے کرنے کی وجہ سے جو غلطی سرزد ہو جاتی ہے۔ اس سے ہار نہیں ماننی چاہیے۔ نئے مسائل کی طرف قدم بڑھانا اور گذشتہ غلطیوں کا تجزیہ کر کے ان سے فائدہ اُٹھانا چاہیے۔

جس اسکول میں استاد اور شاگرد مل کر منصوبہ بناتے اور فیصلے کرتے ہیں وہاں کے بچے واقعات کا سامنا کرنے اور نتائج پر پہنچنے کا سلیقہ سیکھ لیتے ہیں۔ وہ نتیجوں کو بعد کے تجربوں کی کسوٹی پر پرکھا کرتے ہیں۔ فیصلے کرنے کا موقع بہم پہونچانے سے ایک مفید صورت حال پیدا ہو جاتی ہے۔ اور بچوں کی دماغی صحت نمایاں ترقی کر سکتی ہے۔

ٹال مٹول کرنا اور مشکلات کے ڈھیر لگانا

ٹال مٹول کرنے کی عادت کو غالباً ذہنی مشکلات کی علامت اور سبب دونوں ہی کہا جا سکتا ہے لیکن دراصل یہ ایک علامت ہی ہے۔ اس کے اسباب معلوم کیے جائیں اور براہ راست مقابلہ کر کے اس کمزوری کو دور کیا جائے۔ فرض کیجیے کہ ایک آدمی اپنے کام کو التوا میں ڈالے رکھتا ہے اور اس کے ذمہ، کاموں کا انبار لگ جاتا ہے۔ ایسا کیوں ہوتا ہے؟ اس لیے کہ اس میں اپنے کام کو مستعدی اور پھرتی سے انجام دینے کا میلان نہیں ہوتا اور وہ خود کو نااہل اور غیر محفوظ خیال کرتا ہے۔ خود اعتمادی اور شوق، آدمی کو کام پر قابو پانے میں مدد کرتا ہے۔ لیکن اس شخص کو نہ اپنی ذات پر اعتماد ہوتا ہے اور نہ کام کرنے کا شوق۔ لہذا کام پر حاوی ہونے کی بجائے خود کام اس پر سوار ہو جاتا ہے۔ کیا کرنا چاہیے اور کیا نہ کرنا چاہیے اور جو کچھ کرنا ہے، اُسے

کس طرح کیا جائے اس قسم کی کھینچاتانی میں، ٹال مٹول کرنے والا اُبھارتا ہے
یہ کھینچاتانی اس کی ترقی کی راہ میں رکاوٹ ڈالتی ہے۔ یہ تمام مظاہر بے آہنگی
کی علامتیں ہیں، جو طرح طرح کی نااہلیتوں، بے اطمینانیوں، رکاوٹوں اور ناکامیوں
سے پیدا ہوتی ہیں۔

بچہ ہو یا بالغ شخص، حالات سے ہم آہنگ ہونے اور صحتِ دماغی کو فروغ
دینے میں اُن کی مدد کرنا اعلیٰ قسم کی رہنمائی ہے، کیونکہ پھر وہ غلط راہ اختیار
کرکے اپنی توانائی مختلف سمتوں میں ضائع نہ کرسکیں گے۔ برخلاف اس کے
اچھی طرح منظم کوششوں پر اُن کی پوری طاقت صرف ہوگی۔ اگر کسی شخص کی
صلاحیتوں کی تربیت کی جائے، دل کش محرکات اس کے لیے بہم پہنچائے جائیں
اس کے مقاصد اور نیت کو صحیح راہ پر لگایا جائے تو اُس کی قوتِ ارادی میں اضافہ
ہوتا ہے اور نتیجہ میں ٹال مٹول کی عادتیں کم ہوتی جاتی ہیں۔

استاد کا پہلا کام یہ ہے کہ وہ ٹال مٹول کی عادت کے اسباب معلوم کرے۔
ہوسکتا ہے کہ کاہلی اور غیر مؤثر طرزِ عمل کے اسباب بھی یہ ہی ہوں۔ استاد کو کوشش کرنی
چاہیے کہ اُس کے شاگرد باقاعدہ اور باضابطہ کام کریں۔ نگرانی اور ہمدردانہ کنٹرول
میں بچے زیادہ کارگر طریق پر کام کرتے ہیں اور ان میں کام کرنے کی بہتر عادتیں فروغ
پاتی ہیں۔ کام کرنے کی اچھی عادتوں سے کامیابی حاصل ہوتی ہے اور استعداد بڑھتی
ہے۔ استعداد اور کامیابی اپنی جگہ زیادہ مؤثر کارکردگی کی محرک ہیں۔ مزید براں
اگر استاد اُن تجاویز پر عمل درآمد کرے جن کا اس بحث میں جا بجا ذکر ہے، اپنے
شاگردوں کی دماغی اور جذباتی صحت کو بہتر بنانے کی کوشش کرے تو وہ ان کی
کاہلی، اور ٹال مٹول کی عادت پر قابو پانے کے لیے بہت کچھ کرسکتا ہے۔

بدمزاجی جب لوگوں کے فخر و غرور کو ٹھیس لگتی ہے یا مطلوبہ چیز دستیاب
نہیں ہوتی تو وہ عموماً آپے سے باہر ہوجاتے ہیں۔ مزاج کا سرچشمہ
وہ بنیادی حاجتیں اور خواہشات ہیں جو ذاتی قدر و منزلت، ذاتی آزادی اور دکھ

درد سے رہائی کے ساتھ وابستہ ہوتی ہیں۔ دوسری بنیادی حاجتوں سے محرومی کے نتیجہ میں بھی بدمزاجی کو فروغ حاصل ہو سکتا ہے۔

جب بچہ جسمانی یا نفسیاتی طور پر بندشوں میں جکڑ دیا جائے تو وہ خفا ہو جاتا ہے۔ اگر چھوٹے بچوں کو کھلونا یا مٹھائی جیسی چیز دینے سے انکار کر دیا جائے تو وہ غصہ میں فرش پر لوٹنے پوٹنے لگتے ہیں، سانس روک لیتے ہیں اور لاتیں چلا کر اپنی ہٹ پوری کرانے کی کوشش کرتے ہیں، استاد، خاص کر کنڈر گارٹن اور ابتدائی درجوں کے اساتذہ کو اپنے شاگردوں کی ایسی بدمزاجیوں سے سابقہ پڑتا ہے۔ بہترین طریقۂ کار یہ ہے کہ بچہ کی بدمزاجی کی طرف مطلق توجہ نہ کی جائے۔ وہ ایک طرح کا سوانگ رچاتا ہے اور ایکٹر کی طرح تماشائیوں کا خواہش مند ہوتا ہے اگر اُسے کوئی تماشائی نہ ملے تو اُس کا ناٹک بہت جلد ختم ہو جاتا ہے۔ وہ اپنے جسم کو آزار نہیں پہنچاتا اور اگر توجہ نہ کی جائے تو اس کی بدمزاجی رفو چکر ہو جاتی ہے اور وہ سمجھ جاتا ہے کہ ان ہتھکنڈوں سے وہ نہ کسی کو اپنی جانب متوجہ کر سکتا ہے اور نہ ہی اپنی ضد پوری کرا سکتا ہے۔ جب اُسے یقین ہو جاتا ہے کہ یہ ہتھکنڈے بیکار ہیں تو وہ اپنی بدمزاجی چھوڑ دیتا ہے۔

جب کسی شخص کی توہین ہو یا اس کی خواہش کی چیز ملنے میں رکاوٹ کھڑی کر دی جائے تو وہ غصہ سے لال پیلا ہو جاتا ہے۔ ممکن ہے کہ انسان کے ابتدائی ارتقا میں بدمزاجی نے کسی مقصد کو پورا کرنے میں مدد دی ہو۔ اس لیے کہ غصہ کا جذبہ، زیادہ سرگرمیٔ عمل کا متقاضی ہوتا ہے۔ اور انسان کو ابتدائی دور میں اپنی بقا کے لیے تیز تر سرگرمیٔ عمل کی حاجت ہوئی ہوگی۔ دور حاضر میں بدمزاجی کو پسند نہیں کیا جاتا۔ بدمزاجی سے ذہنی عمل بھی ابتر ہو جاتا ہے سکون کی حالت میں آدمی جس صفائی اور صحت کے ساتھ سوچتا ہے، غصہ کی حالت میں اس طرح نہیں سوچ سکتا۔

ہو سکتا ہے کہ کوئی شخص غصہ دکھا کر کام نکالنے کا گر جانتا ہو ۔ بچہ غصہ سے بھڑک اٹھتا ہے اور اس طرح اپنی ہٹ پوری کرا لیتا ہے ۔ لوگ غصہ ور آدمی سے جھگڑا مول لینا نہیں چاہتے ۔ لہٰذا ایسا شخص، کبھی کج خلقی، کبھی سخت کلامی اور کبھی آتش مزاجی دکھا کر اپنا اُلّو سیدھا کر لیتا ہے ۔ اس طرح کی صورت کبھی کبھی کلاس میں بھی پیدا ہو جاتی ہے ۔ جب ایسی صورت پیدا ہو تو استاد کو لازم ہے کہ ان بے تمیزیوں کا صلہ، لطف و کرم سے نہ دے ۔

حالات کتنے بھی اشتعال انگیز کیوں نہ ہوں، استاد کو بہر صورت پرسکون رہنا چاہیے ۔ مثال کے طور پر، ہو سکتا ہے کہ کمرہ ضرورت سے زیادہ گرم ہو ۔ نگرانِ مدرسہ نے اسکول کا معائنہ کیا ہو ۔ بچے چلبلے اور بے چین ہوں، یا ان کے دل و دماغ سست پڑ گئے ہوں اور استاد تھکا ماندہ ہو ۔ بُرا بھلا کہنا، بہت آسان ہے، طنز کرنا اور غصہ دکھانا بھی کوئی مشکل کام نہیں ۔ شاگرد اپنے بعض استادوں کے بارے میں نکتہ چینی کیا کرتے ہیں کہ وہ چڑچڑے مزاج کے ہیں اور کبھی کبھی آپے سے باہر ہو جاتے ہیں ۔ استاد کے خلاف اس سے زیادہ سخت تنقید، ممکن نہیں ۔ جب استاد محسوس کرے کہ اُس کا جذباتی درجہ حرارت، اُبال کے نقطہ تک پہنچ چکا ہے تو عارضی طور پر کام بند کر کے کوئی کہانی سنانا شروع کر دے یا دوسرے کاموں کو اختیار کرے اور شاید بہتر ہو کہ ہال سے باہر نکل کر، پانی کے فوارے تک چلا جائے اور وہاں ٹھنڈا پانی پیئے ۔

غصہ اور بدمزاجی، انسانی طرزِ عمل کی ابتدائی شکل ہے ۔ یہ بچوں کا رویہ ہوتا ہے اور شاذ ہی موثر ثابت ہوتا ہے ۔ کوئی بالغ شخص غصہ کرنے لگے تو اس کے معنی یہ ہیں کہ وہ بچگانہ رویہ کی طرف لوٹ رہا ہے ۔ یہ رجعت کی ایک شکل ہے، یعنی ماضی کی طرف لوٹنے کا میلان ۔ غصہ کی جذباتیت صحیح غور و فکر کی راہ میں رکاوٹ بن جاتی ہے ۔ جب جذباتی گرمی، ذہنی عمل

پر غالب آجائے تو صحت دماغی اور معقولیت کا قائم رہنا دشوار ہوتا ہے۔ غصہ اور کینہ پروری میں لوگوں نے شدید غلطیاں کی ہیں۔ خیر اس کا بھی کوئی مضائقہ نہ تھا، لیکن اہم بات یہ ہے کہ غصہ کرنے والے اور کینہ پرور خود غم زدہ رہتے ہیں۔ غصہ کی حالت میں جو کچھ سرزد ہو جاتا ہے، بعد میں لوگ اس پر پچھتایا کرتے ہیں، استاد اور شاگردوں کو ساتھ مل کر کام کرنا چاہیے اور سخت ترین حالات میں بھی اپنے نفس پر قابو رکھنا چاہیے۔

ابتدائی انسان، غضب ناک ہو کر ہی قتل و غارت گری کی طرف مائل ہوا تھا۔ دورِ حاضر کے انسان پر بھی غصہ کا یہی اثر ہے یعنی غصہ میں آکر وہ بھی قتل و غارت گری کی طرف مائل ہو جاتا ہے۔ لیکن آج کل غصہ، اور بد مزاجی کا مریضانہ اثر اس شخص پر اتنا نہیں ہوتا جس پر غصہ کیا جائے جتنا کہ خود غصہ کرنے والے پر ہوتا ہے۔ ہم اپنے معاملات کا بندوبست کتنا ہی کارگر طریق پر کرنے کی کوشش کیوں نہ کریں ایک آدھ بار غصہ آ ہی جاتا ہے۔ غصہ پر قابو پانا ہی ہم سب کے لیے مسئلہ بنا ہوا ہے اور اسے حل کرنا چاہیے ورنہ جیسا کہ عام طور پر کہا جاتا ہے۔ غصہ ہمیں جلا کر بھسم کر دے گا۔ غصہ پر قابو پانے کی ضرورت ہے تاکہ اس وجہ سے غصہ کرنے والے یا کسی دوسرے شخص کو ایذا نہ پہنچے۔ جب آدمی کو غصہ آئے تو اسے ضبط نہیں کرنا چاہیے۔ اس کا بخار کسی دوسرے شخص پر نہیں بلکہ صحت مندانہ اور مفید طریق پر نکال ڈالنا چاہیے یعنی دوسری جسمانی یا دماغی سرگرمی میں مصروف ہو جانا چاہیے۔ جب غصہ کی آمد ہو تو فوراً چہل قدمی کے لیے چلا جانا چاہیے اور لان میں گھاس کاٹنے والے آلے کو پکڑ کر فوراً گھاس کاٹنے میں مشغول ہو جانا چاہیے یا برف بیلچہ لے کر برف کی کھدائی شروع کر دینی چاہیے یا کسی ایسے کام میں لگ جانا چاہیے جس کا کرنا ضروری ہو۔ بد مزگیوں، مایوسیوں اور جھلاہٹوں کی حالتوں کے اسباب کا مطالعہ کرنا ضروری ہے تاکہ غصہ کرنے سے انسان بچ سکے۔

ماحول سے میل نہ کھانا، "ذہنی جسمانی" بیماری اور علالت کا بہانہ

دماغی اور جسمانی صحت کا بحیثیت مجموعی قریبی تعلق ہے۔ "ذہنی جسمانی" کی اصطلاح سے پڑھنے والا غالباً واقف ہوگا۔ اس اصطلاح کا اشارہ اُس رشتہ کی طرف ہے جو نفسیاتی قوتوں اور جسم کے درمیان ہوتا ہے۔ تجربہ سے معلوم ہوا ہے کہ ایک عرصہ جذباتی کھنچاؤ میں رہنے کے بعد، آدمی خود کو کتنا بیمار اور نڈھال محسوس کرتا ہے۔ پریشانیاں، تفکرات، ناکامیاں، رنج و الم، خوف، تلخی نفرتیں، ذہنی ٹکراؤ، اور جذبات کی پامالی، ایسی چیزیں ہیں جو جسم کے کیمیائی عمل کو اس طرح بدل ڈالتی ہیں کہ جب آدمی اس قسم کے جذباتی تناؤ اور دباؤ کا شکار ہوتا ہے تو اس کے جسم میں کھٹی رطوبتوں کا ایک کیمیائی مرکب فروغ پاتا ہے جو معدہ کے ریشوں کو ختم کر دیتا ہے اور اس وجہ سے، زخم اور ناسور پیدا ہو جاتے ہیں۔

دماغی اور جذباتی حالت کا صحت پر اتنا زیادہ اثر پڑتا ہے کہ اس کا اندازہ آسانی سے نہیں لگایا جا سکتا۔ زیادہ بوڑھے آدمیوں کی ایک ہی امتیازی خصوصیت ہوتی ہے کہ تشویش، فکر، ٹکراؤ سے اور ذہنی تناؤ اور دباؤ سے جو دوسری خلشیں پیدا ہوتی ہیں، اُن سے وہ نسبتاً محفوظ رہتے ہیں اس لیے کہ ان کے جذبات ٹھنڈے پڑ جاتے ہیں اور فکر و تشویش کا سبب باقی نہیں رہتا۔ اور یہ ایک نہایت ہی اہم بات ہے۔ بدن کے گوشت و پوست کی بہت سی خرابیاں، دماغ اور جذبات کی غیر صحت بخش حالتوں کا نتیجہ ہوتی ہیں۔ نفس اور جسم کے رشتوں کی بنا پر جو اثرات نمودار ہوتے ہیں ان کی فہرست ذیل میں دی جاتی ہے۔

۱۔ کہنہ تھکن اور سستی

۲۔ آنتوں کی بیماریاں جیسے قبض اور بدہضمی۔

۳۔ ہاضمہ کی خرابیاں جن سے معدہ، سریع الحس ہوجاتا ہے اور دل کی بیماریاں پیدا ہوجاتی ہیں۔
۴۔ شدید کشاکش، جس سے خون کا دباؤ بڑھ جاتا ہے اور دل کی شکائیتیں پیدا ہوجاتی ہیں۔
۵۔ پیشاب کی شکائیتیں۔ مثانہ کے غدود کا بڑھ جانا، نسوانی اعضاءِ تناسل کی بیماریاں۔
۶۔ دردِ سر۔ آدھا سیسی کا درد اور غنودگی۔
۷۔ جلدی امراض۔ اگزیما (اورنگ زیبی) جلدی پھنسیاں۔
۸۔ نرخرے کی نالیوں کا ورم اور دمہ۔ بڑی کا خلا یا نلی کی شکل کا لمبا پھوڑا۔ بعض غذاؤں اور چیزوں سے غیر معمولی نفرت۔

بچپن میں کچھ عادتیں پڑ جاتی ہیں اور بچے ایک خاص رویہ اختیار کر لیتے ہیں۔ ذہنی کشاکش اور دشواریوں کی وجہ سے جو بیماریاں ہمیں لگ جاتی ہیں ان کی جڑیں غالباً یہی بچپن کی عادتیں اور رویے ہوتے ہیں۔ سن بلوغ کے ابتدائی اور درمیانی مرحلوں میں، کچھ بیماریاں لگ جاتی ہیں، جیسے دردِ سر، تھکان، معدہ کی خرابیاں وغیرہ۔ ان کی شروعات بچپن کی ان دماغی اور جذباتی کیفیتوں سے ہوتی ہے جن سے بدن خستہ وخراب ہوتا ہے۔ اور اس میں زہر سرایت کرجاتا ہے۔ اگر استاد اور شاگرد بدن اور دماغ کے رشتوں کو سمجھ لیں اور ان کے اثرات سے بھی باخبر ہوجائیں تو وہ اپنے دماغی، جذباتی اور جسمانی مسائل کو زیادہ دانشمندی اور ہمدردی کے ساتھ سلجھا سکتے ہیں۔

ہوسکتا ہے کہ آدمی اپنے مسائل کی الجھنوں کی وجہ سے اپنے ماحول سے مطابقت پیدا نہ کرسکے، تب بیماری ہی فرار کا طریقہ ہوسکتی ہے۔ اس طرح ایک تکلیف دہ چکر چلنے لگتا ہے۔ مسائل پیدا ہوتے رہتے ہیں، ناخوش گوار تجربوں سے مڈبھیڑ ہوتی ہے۔ ناکامی کا اور ماحول سے عدم مطابقت کا سامنا کرنا پڑتا ہے اور آخر میں آدمی بیمار بن

جاتا ہے تاکہ جملہ مشکلات اور مسائل سے نجات مل سکے۔ مشکلوں سے رہائی پانے کے لیے بیماری کا جو بہانہ کیا جاتا ہے اس کو بیمار بن جانا کہتے ہیں۔

بیماری سنگین حقیقت سے فرار کا ہی ذریعہ نہیں، جاذب توجہ بھی ہوتی ہے بیمار بچہ اپنے والدین اور دوستوں کی ہمدردی حاصل کر لیتا ہے۔ دیکھنے کے لیے ڈاکٹر بلایا جاتا ہے سپید پوش نرسیں، اُس کی اور اُس کی بیماری کی اہمیت بڑھاتی ہیں۔ بچہ ہر ایک کی توجہ کا مرکز بن جاتا ہے اور وہ محسوس کرتا ہے کہ اُس کی قدر و منزلت میں اضافہ ہو رہا ہے۔

اگر کوئی بچہ اسکول کے مشکل اور ناپسندیدہ کاموں کی وجہ سے بیمار پڑ جاتا ہے تو استاد کو چاہیئے کہ احتیاط سے اُس کا مطالعہ کرے۔ جس بچے کو دردِ سر اور قے کے دَورے پڑتے رہتے ہیں اور جو بیماری اور کمزوری سے تسلی اور تسکین حاصل کرتا ہے اس پر توجہ اور احتیاط کے ساتھ نظر رکھنی چاہیئے۔ اس کا جسمانی معائنہ اچھی طرح کرایا جائے اور اگر کوئی جسمانی خرابی معلوم ہو تو اس کا علاج کرانا چاہیے۔ یہ بھی ہو سکتا ہے کہ بچہ بالکل تندرست ہو اور محض اس لیے بیمار پڑ گیا ہو کہ لوگ اس کی طرف توجہ کریں اور اُسے اُن کاموں اور فرائض کی انجام دہی سے نجات مل جائے جنہیں وہ پسند نہیں کرتا۔

ہر شخص کی ماحول سے مطابقت الگ الگ نوع کی ہوتی ہے۔

ایک شخص ہے جو دنیا میں اچھی طرح رہتا سہتا ہے۔ اُس کی پریشانیاں بھی واجبی ہیں۔ اس کے حصے میں خوشی ہی خوشی آئی ہے، اس لیے وہ چاق چوبند اور تندرست ہے۔ برخلاف اس کے ایک دوسرا شخص ہے، چاروں طرف سے مشکلات میں پھنسا ہوا، سریع الحس، بات بات پر حالات زندگی سے کبیدہ خاطر، ماحول سے بالکل بیگانہ، ایسا شخص اور اسی قماش کے دوسرے لوگ، اگر ایک سادہ ماحول کا بھی مقابلہ نہ کر سکیں تو اُن کی جگہ ہسپتال ہے، جہاں وہ عافیت کے ساتھ رہ سکتے ہیں۔

بلاشبہ یہ انتہائی نوعیت کی مثالیں ہیں۔ بیشتر بچے اور بالغ ان انتہاؤں کے بین بین ہوتے ہیں۔ کبھی خوش ہیں تو کبھی پریشانی، اُن کی خوشی اور پریشانی انتہائی

نوعیت کی نہیں ہوتی۔ بیشتر لوگ زندگی کے دھارے کے بیچوں بیچ کھڑے ہوتے ہیں، یعنی ان کے حصہ میں جتنی مسرتیں ہیں اُتنے ہی رنج اور پریشانیاں۔ اول الذکر مثال میں کردار کی پائیداری کا ذکر کیا گیا ہے۔ یہ پائیداری محض اس بات میں نہیں کہ آدمی زندگی کے تھپیڑوں کا کس حد تک مقابلہ کرتا ہے بلکہ اس کا مدار بحیثیت مجموعی اس بات پر ہے کہ دنیا کے ساتھ مل جل کر چلنے کی اُس میں کتنی اہلیت ہے۔ بطور مثال ایک بچہ کو لیجئے۔ وہ ذہین اور تندرست ہے۔ نہ لوگوں کے ساتھ مل جل کر رہنے سہنے میں اُسے کوئی دشواری پیش آتی ہے اور نہ اُس کا کسی سے جھگڑا ہوتا ہے۔ ایک دوسرا بچہ ہے اُس کی ذہانت کند اور تندرستی کمزور ہے۔ اس لیے وہ دشواری اور جھگڑے کے بغیر مل جل کر زندگی نہیں گذار سکتا ماحول ہمیشہ پرکھتا رہتا ہے کہ کس آدمی میں اُس کے ساتھ مطابقت پیدا کرنے کی کتنی صلاحیت ہے۔

ایک ہی طرح کی ناکامیوں، ایک ہی طرح کے خوف و دہشت اور ایک ہی طرح کے رنج و غم کو برداشت کرنے کی صلاحیت، مختلف لوگوں میں جدا جدا ہوتی ہے لیکن قوتِ برداشت کا تعین اس بات سے کیا جاتا ہے کہ آدمی میں پیش آنے والے مسائل کو حل کرنے کی کتنی صلاحیت ہے۔ بیشتر لوگ ماحول سے نباہ کر سکتے ہیں، بشرطیکہ ماحول حد سے زیادہ اُن کا مخالف نہ ہو۔ اس سلسلہ میں اسکول کی خاص ذمہ داری ہوتی ہے۔ اسکول کے لیے ضروری ہے کہ وہ طالب علم کے ساتھ مطابقت پیدا کرے۔ اسکول کا کام نہ زیادہ مشکل ہو، نہ بہت آسان، بلکہ ایسا ہو کہ جو فرداً فرداً ہر طالب علم کی فلاح و بہبود میں ممد و معاون ہو۔

انسانوں کے درمیان بڑا فصل ہوتا ہے ایک سرے پر مضبوط ہٹے کٹے لوگ ہیں اور دوسرے سرے پر نازک بدن۔ ان دونوں سروں کے درمیان سبھی لوگ کہیں نہ کہیں فِٹ ہو جاتے ہیں۔ ماحول کی شدت کے بھی درجے ہوتے ہیں اور انتہائی صورتوں کے درمیان بہت بڑا فرق ہوتا ہے۔ ہمارے تعلیمی اور نفسیاتی مسائل میں ایک مسئلہ یہ ہے کہ فرد اور اُس کے ماحول کے مابین ہم آہنگی پیدا کی جائے تاکہ زیادہ سے زیادہ ماحول سے

مطابقت اور ذاتی مسرت نصیب ہو سکے۔

بطور مثال مان لیجیے کہ ایک لڑکی پانچویں کلاس میں پڑھتی ہے۔ اس کی عمر پندرہ سال ہے۔ خوبصورت اور تندرست ہے۔ چہرہ مہرہ سے بالکل نارمل معلوم ہوتی ہے لیکن قدرت نے اتنی ذہانت نہیں عطا کی کہ وہ اسکول کا کام خوش اسلوبی سے انجام دے سکے۔ اس کی ذہانت کا خارج قسمت[1] ۶۵ ہے اور اگرچہ اپنی کلاس کے اوسط عمر کے بچوں سے وہ چار پانچ سال بڑی ہے لیکن اپنے اسباق میں بہت کچی ہے۔ ڈیل ڈول میں بڑی، عمر میں بڑی لیکن تعلیم میں دوسرے بچوں سے کمزور۔ اس لیے سکونِ قلب سے محروم ہے۔ اس کے رویہ میں سرد مہری، بے توجہی اور خواب و خیال فروغ پا رہے ہیں۔ روز بہ روز افسردہ اور انتہا پسند ہوتی جاتی ہے۔ ممکن ہے کہ اس کی حالت نازک ہو جائے۔

اچھا تو یہ تھا کہ اُسے اسپیشل کلاس میں رکھا جاتا جہاں اُس جیسی دلچسپیاں رکھنے والے اور اُس جیسی اہلیت کے طالب علم موجود ہوتے۔ ایک سمجھدار اُستاد جس نے کند ذہن اور بڑی عمر کے بچوں کو پڑھانے کی خاص تربیت پائی ہو، اس قماش کے طلباء کی شخصیت کو نارمل رکھ سکتا ہے۔ وہ انھیں ایسے تجربے کرا سکتا ہے کہ اُن طلبا کے مقابلہ میں جنھیں قدرت نے بہتر صلاحیتوں سے نوازا ہے، اس قماش کے طلبار کو دنیا میں ہمیشہ مشکلات کا سامنا کرنا پڑے گا۔ تاہم اگر اسکول میں ان کے احساسات کو مستقل طور پر مجروح نہ کیا جائے اور مناسب رہنمائی کی جائے تو یہ طلبار اپنی سرگرمیوں کے لیے ایسے میدان تلاش کر سکتے ہیں جہاں انھیں کامیابی اور مسرت نصیب ہو سکے۔

ہر شخص میں کچھ نہ کچھ دماغی پیچیدگیاں ہوتی ہیں۔ ہر شخص اپنی بعض دشواریوں کو سینہ میں دبا کر رکھتا ہے اور ہر شخص تھوڑے بہت تفکرات کا شکار ہوتا رہتا ہے اور یہ بھی سچ ہے کہ ہر شخص، کم و بیش کج خلقی کا مجرم ہوتا ہے۔ اپنی خامیوں کی تلافی یا پھر اُن

---

[1] نوٹ:۔ اگر اس لڑکی کی ذہانت، اوسط درجہ یعنی ۱۰۰ ہوتی تو وہ پانچویں کلاس کی بجائے کسی اونچی کلاس میں پڑھتی ہوتی۔ پانچویں کلاس کے لیے طالب علم کی عمر قریب قریب دس سال ہونی چاہیے۔ (مترجم)

کی تاویل کرتا ہے۔ اس کے علاوہ ہر شخص میں کمتری کا احساس موجود ہوتا ہے اور کبھی کبھی حقیقی دنیا سے بھاگ کر، خواب وخیال کی دنیا میں پناہ تلاش کرتا ہے کون ہے جسے دماغی صحت کے مسائل سے دوچار ہونا نہیں پڑتا، لیکن خوش قسمتی سے بیشتر لوگ اپنی جذباتی اور نفسیاتی کیفیتوں کو اتنا خراب نہیں ہونے دیتے کہ وہ اُن کے طرزِ عمل پر اثر انداز ہوں اور نتیجہ میں ماحول سے شدید قسم کی عدم مطابقت پیدا ہو جائے۔ دیکھا جائے تو یہ معاملہ کمیت کا ہے، یعنی کس میں کس درجہ کی خوبی یا کمزوری ہے۔ اس کا سلسلہ اُن لوگوں سے شروع ہوتا ہے جن کے دماغی عدم توازن کو بحال کرنا ممکن نہیں اور اُن لوگوں پر ختم ہوتا ہے جن کا طرزِ عمل کارگر اور خوشگوار ہوتا ہے۔ چند لوگ، دوسرے لوگوں کے ساتھ غیر معمولی طور پر اچھی طرح گذر بسر کر سکتے ہیں۔ بیشتر لوگ اپنے ماحول سے اچھی خاصی مطابقت پیدا کر لیتے ہیں اور چند لوگ ایسی حرکتیں کرتے ہیں کہ انھیں ہسپتال میں رکھنا ضروری ہو جاتا ہے۔

فرار، دفاعی ترکیبیں اور مثبت عمل

آدمی کے چال چلن کی مختلف صورتوں کا ذکر کیا جا چکا ہے۔ مثلاً خیالی پلاؤ پکانا، اپنی خامیوں کی تاویل کرنا، احساسات اور جذبات کو سینہ میں دبائے رکھنا اور منفی کردار اختیار کرنا۔ یہ ترکیبیں یا تو ماحول کی ناخوشگواریوں سے فرار اختیار کرنے کی خاطر، عمل میں آتی ہیں یا دنیا کی نظر میں اپنی عزت و وقار کو بچانے کی غرض سے۔

جب کوئی شخص، خواب وخیال کی دنیا میں پناہ تلاش کرے تو سمجھ لیجیے کہ وہ فرار کی کوشش کر رہا ہے۔ اس طرح بہت سے لوگ، مشکلات اور پریشانیوں سے چھٹکارا حاصل کرنے کی غرض سے شراب پینے لگتے ہیں اور جامِ شراب میں اپنے تفکرات ڈبو دیتے ہیں۔ یعنی شراب نوشی فرار کا ایک طریقہ ہے۔

ایک شخص ہے جو اپنی یادداشتوں اور احساسات کو دبا تا یا چھپاتا ہے، کیوں؟ تاکہ اُن سے چھٹکارا نصیب ہو۔ وہ انھیں ناپسند کرتا ہے اور اس وجہ سے اُن سے دور رہنا چاہتا ہے۔ جذبات کو سینہ میں دبا کر رکھنا اسی کو کہتے ہیں اور یہ اس لیے اختیار کیا جاتا

ہے، کہ پریشانیوں سے نجات مل سکے۔

تاویل بازی ایک دفاعی ترکیب ہے۔ آدمی اپنے چال چلن کے بارے میں معذرت پیش کرکے یا اسباب و وجوہ بیان کرکے اپنا بچاؤ کرنے کی کوشش کرتا ہے۔ تاکہ دوسرے لوگوں کی نظر میں اپنے رتبے اور حیثیت کو برقرار رکھ سکے بلکہ اور بڑھائے چڑھائے۔

تلافی بھی درحقیقت ایک دفاعی حربہ ہے۔ آدمی اپنی کمزوری کو چھپانے کی غرض سے ایسا طرزِ عمل اختیار کرتا ہے جس سے اس کی خامیوں کی تلافی ہو سکے، مثلاً تحکمانہ رویہ یا شان دار اور پُر وقار طریقۂ کار۔ دیکھا جائے تو ایسا کرکے وہ اپنے احساس کمتری کی پردہ پوشی کرنا چاہتا ہے۔

منفی طریقے اختیار کرنے کا اصول بھی ایک دفاعی ترکیب ہے۔ کیا آپ جانتے ہیں کہ منفی اصول کسے کہتے ہیں؟ جب کوئی شخص کسی تجویز یا درخواست کے مطابق عمل کرنے سے انکار کردے تو اُسے منفی طریقہ کہتے ہیں۔ منفی عادت والا بچہ ہر بات پر "نہیں" یا "میں نہیں کروں گا" یا "میں کرنا ہی نہیں چاہتا" کہہ دیتا ہے یا اسی قسم کے اور جملے ایسا لڑکا ہمیشہ یہ کہتا ہے کہ وہ دوسرے لڑکوں کے ساتھ کھیلنا پسند نہیں کرتا۔ اگر اس کے سامنے کوئی تجویز رکھی جائے تو عموماً اُس کی مخالفت کرے گا۔ وہ اس لحاظ سے ضدی کہلاتا ہے کہ دوسروں کے ساتھ اچھی طرح اشتراکِ عمل نہیں کرتا۔

منفی کردار کے لوگ مخالف رخ اختیار کرنے کے عادی ہو جاتے ہیں۔ ہر چیز کی مخالفت کرنا اُن کا شعار بن جاتا ہے، اگر کوئی صحیح طریقہ بتایا جائے تو یہ جانتے ہوئے بھی کہ وہ غلطی پر ہے منفی کردار کا لڑکا ہو یا بالغ آدمی، اُسے ماننے سے انکار کردے گا۔ بطور مثال ایک لڑکی پیانو پر مشق کررہی ہے اور غلط سُر بجا رہی ہے، اُسی کی ماں سُر کی غلطی سے اُسے خبردار کرتی ہے لیکن ماں کی ہدایت کو وہ نہیں مانتی اور پورے وقت غلط سُر ہی کی مشق کرتی رہتی ہے۔ دوسرے وقت جب وہ مشق شروع کرتی ہے تو صحیح سُر بجاتی ہے اور اپنی غلطی کی اصلاح کرلیتی ہے۔

آدمی دفاعی ترکیبیں جنھیں منفی کردار سے موسوم کیا گیا ہے اس لیے بھی اختیار

کرتا ہے کہ اپنی عزت اور آبرو کو برقرار رکھ سکے، اس لحاظ سے یہ تلافی کی ہی ایک شکل ہے۔ "نہیں" کا حصار چاروں طرف کھینچ کر اور مخالف طرزِ عمل اختیار کرکے وہ اپنی آزادی برقرار رکھتا ہے اور اتفاقاً ذہنی کش مکش سے بھی محفوظ رہتا ہے۔

دوسرے لوگوں کی نظروں میں اپنے رتبہ اور منزلت کو بڑھانے کے جو بعض طریقے اور ترکیبیں استعمال کی جاتی ہیں، انھیں مثبت عمل کہتے ہیں۔ تلافی، "تاویل کرنا" تقدس مآبی" خود کو بے حد مصروف ظاہر کرنا، منفی رویہ اختیار کرنا، قہقہے لگا کر اور بلند آواز میں بات چیت کرکے لوگوں کو اپنی طرف متوجہ کرنا، مقتدر لوگوں سے قرابت اور معزز لوگوں سے دوستی جتانا اور اپنی اہمیت کی ساکھ قائم کرنے کی خاطر، طرح طرح کے جتن کرنا، یہ سب طریقے اور ہتھکنڈے مثبت عمل کے زمرہ میں آتے ہیں اور ماحول سے میل نہ کھانے کی علامتیں ہیں۔ وجہ ظاہر ہے۔ جب آدمی درحقیقت کامیاب نہیں ہوتا اور لوگوں پر اچھا اثر ڈالنا چاہتا ہے۔ تو وہ اپنی نااہلیت پر پردہ ڈالنے کی خاطر، اس قسم کی ترکیبیں کرتا ہے۔

محرومیاں اور ذہنی حفظ صحت

جان (John) مقدور بھر کوشش کرتا ہے کہ فٹ بال کی ٹیم میں شامل کرلیا جائے لیکن انتہائی جدوجہد کے باوجود جب کھیلنے کا وقت آتا ہے تو اُسے یونیفارم پہننے کی اجازت نہیں ملتی۔ اُس کو خواہش ہے کہ لوگ اُسے ٹیم کا ممبر تصور کریں اور وہ ٹیم کے ساتھ باہر دورے پر جائے۔ وہ کتنی بھی جان توڑ کوشش کیوں نہ کرے اُس کی تمنا کا گلا گھونٹ دیا جاتا ہے اور اُسے ٹیم میں ہر شمولیت سے محروم رکھا جاتا ہے۔ اب وہ محسوس کرتا ہے کہ اپنے دوستوں سے وہ کم تر ہے۔ اور اُس کی ہمت ٹوٹ جاتی ہے۔

جب ہم بے چینی سے اپنی حاجتوں کو پورا کرنے کی کوشش کرتے ہیں یا جب اپنے مقصد کو حاصل کرنے میں ناکام ہو جاتے ہیں تو محرومی، مایوسی اور رکاوٹ کے احساس سے دوچار ہوتے ہیں۔ مشکل یہ ہے کہ ہر شخص میں کافی صلاحیتیں نہیں ہوتیں، حاجت

اور مقصد کا انتخاب اکثر و بیشتر پھسپھسا ہوتا ہے۔ لہٰذا شکست کا منہ دیکھنا پڑتا ہے۔ اس لیے کہ جس حاجت اور مقصد کو اُس نے اپنے سامنے رکھا تھا اُس میں ناکامی ہوتی ہے۔ ایک بچہ چاہتا ہے کہ ہر کھیل کا لیڈر بن جائے۔ دوسرے کی خواہش ہے کہ ہر مضمون میں اُسے سب سے زیادہ نمبر ملیں۔ چند بچے اپنے خبطوں کو پورا کرنے کے لیے کافی روپیہ خرچ کرنا چاہتے ہیں۔ ہائی اسکول کے بہت سے طلبا منصوبہ بناتے ہیں کہ انھیں ذریعہ معاش کے ایسے پیشے دستیاب ہو جائیں جن کی اُن میں مطلق صلاحیت نہیں ہوتی۔ بہت سوں کی محرومی کا سبب یہ ہوتا ہے کہ وہ ضرورت سے زیادہ طلب کرتے ہیں یا ایسی چیز چاہتے ہیں جو اُن کے لیے غیر مفید ہوتی ہے۔ ہر شخص کی کچھ حاجتیں، ضرورتیں اور نصب العین ہوتے ہیں اور اگر اُن کے حصول میں اُسے خاطر خواہ تسلی نہیں ہوتی تو اُسے محرومی کی ایک گونہ چبھن محسوس ہوتی ہے۔

ذیل میں بچوں کی اور بالغوں کی محرومیوں کی چند مثالیں درج کی جاتی ہیں۔

۱۔ ضروری روپیہ پیسہ اور ذریعوں کا فقدان ہونا۔
۲۔ کام میں کافی کامیابی حاصل نہ ہونا
۳۔ دوستوں کا نہ ہونا
۴۔ تماشہ اور تفریح کا فقدان
۵۔ کسی ٹیم یا کلب یا سوسائٹی کے رکن کی حیثیت سے چُنا نہ جانا
۶۔ تندرست رہنے کی بے انتہا خواہش کے باوجود، بار بار بیمار پڑ جانا۔

لوگوں پر اُن کی اپنی محرومیوں کا کیا ردِّ عمل ہوتا ہے؟

محرومی کے رد عمل کی مختلف شکلیں ہوتی ہیں:-

(۱) محرومی کو قبول کرنا اور اس کے سامنے ہتھیار ڈال دینا۔
(۲) مخالف بن جانا اور جارحانہ اقدام کرنا۔
(۳) محرومی جن حالات کا نتیجہ ہوتی ہے اُن پر قابو پانا۔

(۴) محرومی کے حالات سے بچ نکلنا اور فرار کی راہ اختیار کرنا۔
(۱) کچھ لوگ محرومی کا جوا قبول کر لیتے ہیں۔ حالات کی پیدا کردہ رکاوٹوں کے سامنے گردن جھکانا، اور عاجزی اور بزدلی کے ساتھ ہتھیار ڈال دینا اُن کا شیوہ ہوتا ہے۔ وہ حالات زندگی کا مقابلہ نہیں کرتے بلکہ اپنی قسمت اور نصیب پر قناعت کرتے ہیں۔ ایک بچہ، تعلیمی ناکامیوں کو بلا چوں و چرا قبول کر لیتا ہے اور ہر روز خاموشی سے کام کرتا رہتا ہے۔ جب کوئی شخص، اپنی شکستوں سے مغلوب ہو جاتا ہے تو پھر اُسے ادنیٰ سطح کے ساتھ مطابقت پیدا کرنے کی سوجھتی ہے۔ وہ کام چلاتا رہتا ہے، تاوقتیکہ اُس کی آرزوؤں کی سطح، اُس کی استعداد کی قوتوں سے زیادہ بلند نہ ہو جائے۔ یعنی جتنی اُس کی استعداد ہے وہ اُس سے زیادہ آرزو نہیں کرتا۔
(۲) کچھ لوگ ہیں جن پر محرومیوں کا ردعمل اس کے بالکل برعکس ہوتا ہے۔ اُن میں دشمنی کے جذبات اُبھر آتے ہیں۔ مجموعی طور پر، یہ پوری سوسائٹی اور خاص کر اُن لوگوں اور اُن چیزوں کے دشمن بن جاتے ہیں جو اُن کی محرومیوں کے ذمہ دار ہیں۔ اسی وجہ سے ہم کہتے ہیں کہ محرومی ہی دشمنی اور جارحانہ اقدامات کا سبب بنتی ہے۔

ارتکاب جرم کی بڑی وجہ یہ ہے کہ لوگ محرومیوں کا شکار ہو کر دشمنی اور لڑائی جھگڑے کی طرف مائل ہو جاتے ہیں۔ یعنی محرومی، دشمنی، جارحانہ اقدام کے سہ گونہ تصور میں، قابل لحاظ حد تک، ارتکاب جرائم کی تشریح مضمر ہے۔ ایک نوجوان اپنے تلخ تجربوں کی بنا پر محسوس کرتا ہے کہ اُس کی معاشی حیثیت غیر محفوظ ہے اور چونکہ وہ اپنی ذاتی اہمیت کے احساس سے محروم ہے، اس لیے اپنی کمی کو محسوس کرتا ہے۔ جن رنگ رلیوں اور جوش و خروش کے مواقع کا وہ بھوکا ہے وہ اُسے نصیب نہیں۔ نہ تو اُسے خود مختاری حاصل ہے اور نہ انفرادیت۔ اپنے ہم پلہ گروپ کی جانب سے اُسے سماجی سلامتی میسر نہیں۔

نہ ہی ایک صحت بخش خاندانی زندگی اُس کے مقدر میں ہے۔ یہ ہیں وہ محرومیاں جو اس نوجوان کو کشاکش میں مبتلا رکھتی ہیں اور وہ ملول رہتا ہے۔ تب وہ اپنی حاجتوں کو پورا کرنے اور کشاکش سے نجات پانے کی خاطر، ہاتھ پیر مارتا ہے۔ معاشرہ کے خلاف اس کے دل میں شعوری اور غیر شعوری دشمنی ہوتی ہے۔ اور وہ جارحانہ کارروائیاں کرنے لگتا ہے۔ اس طرح مجرمانہ روّیہ فروغ پاتا ہے۔

(۳) کبھی ایسا بھی ہوتا ہے کہ محروم شخص اپنی محرومیوں پر قابو پانے کے لیے مستعد ہو جاتا ہے وہ دُشمنیاں مول نہیں لیتا۔ پختہ عزم کے ساتھ، افلاس پر قابو پانے، گھر کی ابتر زندگی کو سنوارنے، سماجی دشواریوں کو دور کرنے اور اُن رکاوٹوں اور مشکلات کو راہ سے ہٹانے کی اَن تھک جدوجہد کرتا ہے جو اُس کی محرومی کا باعث ہیں۔ اس قسم کا روّیہ اُن لوگوں کا ہوتا ہے جنھیں محرومی کے حالات پست نہیں کر سکتے بلکہ مقابلہ کرنے کا تازہ جوش عطا کرتے ہیں اور اُوپر اُٹھنے کی ترغیب دیتے ہیں۔ ان مختلف مزاج کے لوگوں کو دیکھ کر دھار رکھنے والی سان کا تصور ذہن میں آجاتا ہے کچھ لوگ حالات کی سان پر دم توڑ دیتے ہیں اور بعض میں اور جِلا پیدا ہو جاتی ہے۔ لہٰذا ایسے لوگ بھی ہیں جو اپنی محرومیوں اور شکستوں کے بعد اپنی زندگی کے معاملات کو بہتر بنانے کی کوشش کرتے ہیں کیونکہ ان کا ردعمل یہ ہوتا ہے کہ رکاوٹوں پر غلبہ حاصل کیا جائے۔ ایسا کر کے وہ طاقتور اور مستعد بن جاتے ہیں۔

(۴) بہت سے لوگ اپنی محرومیوں اور شکستوں سے دور بھاگتے ہیں۔ پریشان خاطر لڑکا گھر سے غائب ہو جاتا ہے۔ ناکامیاب طالب علم اسکول چھوڑ دیتا ہے۔ دل برداشتہ ملازم، دوسری ملازمت تلاش کر لیتا ہے۔ کلب کے متعدد ممبران کلب کو چھوڑ کر نیا کلب بنا لیتے ہیں۔ لوگ اُن حالات سے جو اُن کی راہ میں رکاوٹیں ڈالتے ہوں، دور بھاگنے کے مختلف طریقے اختیار کرتے ہیں اور نئے نئے میدان تلاش کرتے ہیں، جہاں انھیں کامیابی اور خوشی حاصل ہو سکے

محروم آدمی، غیر تسلی بخش مشغلہ ترک کر دیتا ہے اور ایسا مشغلہ اختیار کرتا ہے جس سے اُسے اطمینان نصیب ہو۔ جس شخص میں یونیورسٹی انجنیئرنگ ڈگری حاصل کرنے کی مجردصلاحیت نہیں ہوتی وہ بجلی کا کاری گر یا ریلوے انجنیئر بن جاتا ہے۔ ایک بچہ اسکول میں برابر فیل ہوتا رہتا ہے، لیکن اُسے جوں ہی موقع ملتا ہے وہ اسکول چھوڑ دیتا ہے اور ایسا کام کرنے لگتا ہے جو اس کی صلاحیتوں کے لیے موزوں ہو۔

طالب علم کی دماغی صحت' اور حالات سے مطابقت' کے لیے بہت ضروری ہے کہ وہ کامیابی کی خوشی حاصل کر سکے۔ کام کی تنظیم اور ترتیب ایسی ہونی چاہیے کہ ہر طالب علم کچھ نہ کچھ عرصہ کے لیے کامیابی کا مزا چکھ سکے۔ دوسرے لفظوں میں س کا مطلب یہ ہے کہ طالب علم کو اسکول میں بے جا طور پر محرومی کا احساس نہ دلایا جائے۔ اُسے استقلال اور محنت سے کام کرنے کا طریقہ بتایا جائے اور اس کی کوشش کو بار آور بنانے کی کوشش کی جائے۔

ذہنی تناؤ کیسے پیدا ہوتا ہے اور کس طرح اُس سے خلاصی ملتی ہے

جس بچے کے ذہن پر امتحان کا بوجھ سوار ہو، نتیجہ معلوم ہونے تک وہ گومگو کی حالت میں رہتا ہے۔ یہ عرصہ اس کے لیے ذہنی کش مکش کا ہوتا ہے۔ اگر اُس نے بیشتر سوالات کے جوابات صحیح لکھ دیے ہیں تو امتحان ختم ہونے پر اس کشاکش میں غالباً کمی ہو جاتی ہے۔ امتحان میں وہ اگر تسلی بخش نمبر حاصل کر لیتا ہے تب دُبدھا کی حالت ختم ہو جاتی ہے۔ اور کشاکش سے اُسے نجات مل جاتی ہے۔ اگر نمبر تسلی بخش نہ ہوں تو تناؤ کی حالت پوری طرح ختم نہیں ہوتی مگر وقت گذرنے پر رفتہ رفتہ غائب ہو جاتی ہے۔

جب ذہنی کشاکش، دماغی بوجھ، دباؤ، تناؤ، یا امید و بیم کی حالت سے خلاصی مل جاتی ہے تو آدمی سکون محسوس کرتا ہے اور اُس کی طبیعت خوش ہو جاتی ہے۔ محرومیاں، تفکرات، کام میں پیچھے رہ جانا یا دیر تک محنت کرتے رہنا، تماشہ اور تفریح کا میسّر نہ ہونا، ان سب چیزوں سے کشاکش پیدا ہوتی ہے ناشاد زندگی بھی مجموعی طور پر،

ذہن کی تکلیف وہ کھینچا تانی کا نتیجہ ہے۔ جب آدمی خوش نظر آئے تو سمجھ لیجیے کہ وہ سکون اور ہلکا پھلکاپن محسوس کرتا ہے، یا غالباً اس کے برعکس واقعہ زیادہ صحیح ہے، یعنی جب آدمی پرسکون اور ہلکا پھلکا ہو تو خوش ہوتا ہے۔

ذہنی تناؤ بڑھتے ہی ہیں اور ڈھیلے بھی پڑجاتے ہیں۔ جب طالب علم کو سبق یاد کرنا ہوتا ہے تو ذہنی تناؤ بڑھ جاتا ہے، اور جوں ہی سبق یاد ہوا، ذہنی تناؤ غائب ہو جاتا ہے۔ بچوں کی پارٹی کی جاتی ہے۔ بہت سے بچے سوچتے ہیں کہ انھیں بھی بلایا جائے گا یا نہیں، یہ خیال ان کے لیے تناؤ کا باعث بن جاتا ہے۔ دعوت نامہ ملنے پر یہ تناؤ جاتا رہتا ہے۔ جب آدمی تھک کر چور ہو جاتا ہے تو تناؤ پیدا ہو جاتا ہے۔ سونے اور آرام کرنے کے بعد تناؤ سے خلاصی مل جاتی ہے۔ ایک بچہ کھیلنے کے لیے بیتاب ہے، جب وہ کھیل چکتا ہے تو اس کی کش مکش رخصت ہو جاتی ہے۔ بھوک لگتی ہے تو آدمی کھانا کھاتا ہے۔ دکھ درد میں مبتلا ہو تو دوا سے راحت ملتی ہے۔ بیٹھا ہوا شخص اٹھ کھڑا ہوتا ہے اور چہل قدمی کرنے لگتا ہے۔ جب کسی شخص کو تنہائی ستاتی ہے تو وہ اپنے دوست سے ملاقات کرنے چلا جاتا ہے۔ غرض آدمی مختلف طریقوں سے اپنی ذہنی کشاکش پر قابو پانے کی کوشش کرتا ہے۔

زندگی کا بڑا حصہ ذہنی الجھنوں کے چکر میں گزرتا ہے۔ تناؤ پیدا ہوتے ہیں اور کم زور ہو جاتے ہیں۔ وہ پھر پیدا ہوتے ہیں ان کی شدت کو کم کرنا چاہیے جیسا کہ تھکان کے بعد آرام کرنا، بھوک لگنے پر کھانا کھانا، جسم کے کسی حصہ پر زور پڑ جائے تو پہلو بدل دینا، رتبہ کی خواہش ہو تو کامیابی اور ناموری حاصل کر لینا، وغیرہ وغیرہ۔ جسمانی اور نفسیاتی کش مکشیں پیدا ہوتی ہیں اور بعد میں ختم ہو جاتی ہیں۔ وہ پھر نمودار ہوتی ہیں اور غائب ہو جاتی ہیں۔ یہ چکر برابر چلتا رہتا ہے۔ اگر تناؤ، کھنچاؤ، دباؤ، اور امید و بیم کی شدت کو کم نہ کیا جائے یا ان سے نجات حاصل نہ کی جائے تو جذباتی اور دماغی صحت کو نقصان پہنچتا ہے۔ لہٰذا عمدہ

دماغی صحت بنانے کا راز کشمکش کو کم کرنے یا اُس سے خلاصی پانے میں مضمر ہے۔
تناؤ کا تعلق، ہماری حاجتوں، ضرورتوں، تقاضوں اور مقصدوں سے ہوتا ہے۔ جب ہم اپنے مقاصد حاصل کر لیتے ہیں تو ہمیں تسکین ملتی ہے اور ہم ہلکے پھلکے ہو جاتے ہیں، لیکن اگر مطلب برآری نہیں ہوتی تو کھنچاؤ اور دباؤ کی کیفیت باقی رہتی ہے۔

ہماری توانائی، میلان طبع اور قوت ارادی کی تہ میں بھی تناؤ ہوتا ہے جس طرح کسی گھڑی کو چلانے کے لیے چابی دینا اور اُس کے اسپرنگ (Spring) کو کسنا ضروری ہے اس طرح اُس شخص کو بھی جو کوئی کام پایۂ تکمیل کو پہونچانا چاہتا ہو، کاموں کو سرانجام دینے کی خاطر کو کسنا ضروری ہے۔ مستقل جدوجہد اور مستقل توجہ میں بھی ایک قسم کا تناؤ موجود ہوتا ہے، لیکن اس صورت میں وہ قوت محرکہ کا کام دیتا ہے۔ اگر کسی شخص کو بہت زیادہ کس دیا جائے تو اُس کی دماغی حالت ابتر ہو جائے گی اُس سے غلطیاں سرزد ہوں گی، جذباتی صورت حال خراب ہو جائے گی اور وہ بیکار ہو جائے گا۔ گھڑی کو بھی اگر زیادہ کس دیا جائے تو وہ چلنا بند کر دے گی۔ پوری توجہ اور انہماک کے ساتھ کام کرنے سے جو تناؤ پیدا ہوتا ہے، آدمی کو اُس سے تھوڑی بہت خلاصی ملنی چاہیئے۔ یہ خلاصی کامیابی، کام میں ترقی، آرام و راحت اور تفریح سے حاصل ہوتی ہے۔

تناؤ برابر پیدا ہوتے رہتے ہیں۔ ضروری ہے کہ انھیں کم کیا جائے یا بالکل ختم کیا جائے۔ اگر ایسا نہیں ہوتا تو انسان تناؤ کے اثرات سے دب جائے گا۔ اُس کے مقاصد تتر بتر ہو جائیں گے۔ توانائی سلب ہو جائے گی، قوت فکر میں فتور آ جائیگا اور وہ غمگین اور رنجیدہ رہنے لگے گا۔ لہٰذا یہ سیکھنا ضروری ہے کہ تناؤ پر کس طرح کنٹرول کیا جائے تاکہ عمدہ دماغی اور جذباتی صحت برقرار رکھی جاسکے۔

بوکھلانے کی عادتیں اور عصبی خلل کے میلانات

بچے اور بالغ، اپنی انگلیوں کے ناخن دانتوں سے

اتنے زیادہ کاٹ ڈالتے ہیں کہ انھیں دیکھ کر بعض اوقات ہم پریشان ہو جاتے ہیں۔ ناخنوں کو دانتوں سے چبانا، ماحول سے عدم مطابقت کی علامت ہے جو شخص دانتوں سے کاٹ کر ناخن، خلاف معمول مختصر کر لیتا ہے وہ غالباً اُن کش مکشوں میں پھنسا ہوتا ہے جو اُس کی ضرورتیں پورا نہ ہونے کے باعث ظہور میں آتی ہیں۔ ہوسکتا ہے کہ غذائیت کی کم یابی اس کا سبب ہو، لیکن زیادہ قرین قیاس یہ ہے کہ کسی محرومی کے باعث تناؤ پیدا ہوگیا ہو اور اس سے خلاصی پانے کے لیے دانتوں سے ناخن چبائے گئے ہوں۔ لیکن تناؤ سے اس طرح خلاصی پانا نہ صرف جزوی ہوتا ہے بلکہ غیر تسلی بخش بھی۔ لہٰذا یہ کہنا صحیح ہوگا کہ ناخنوں کو دانتوں سے چبانا ایک اضطراری کیفیت ہے اور ایسے شخص کے اعصاب میں خلل واقع ہوسکتا ہے۔

ترقی نہ کر سکنے کی وجہ سے بھی تناؤ پیدا ہوتا ہے، جسے اضطراری کیفیت یا اعصابی خلل کے رجحان سے موسوم کیا جاتا ہے۔ اس تناؤ کی دوسری علامتیں یہ ہیں: قے کرنا، نیند کا نہ آنا، اعصابی درد کی وجہ سے چہرہ کے پٹھوں کا سکڑ جانا، بار بار رونا، چلّانا، جھنجھلاہٹ کا ہونا، پیشاب نکل جانا، اور روزانہ کے حسب معمول واقعات اور تجربوں کے سلسلہ میں بیحد تشویش کا اظہار کرنا۔ جب اس طرح کی اضطراری علامتیں ظاہر ہوں تو یہ معلوم کرنا استاد کا فرض ہے "کہ بچے میں اس قسم کے اعصابی رجحانات کس وجہ سے پیدا ہوئے۔"

غالباً ان مشکلات کا سرچشمہ مندرجہ ذیل مقامات اور حالات ہوتے ہیں:۔

(۱) "گھر"۔ ہوسکتا ہے کہ گھر میں بچے پر زیادہ دباؤ ڈالا جاتا ہو یا غلط طریقہ پر اُسے کنٹرول میں رکھنے کی کوشش کی جاتی ہو۔ یہ بھی ہوسکتا ہے کہ وہ ماں باپ کا لاڈلا ہو اور ضرورت سے زیادہ اُس کی دیکھ بھال کی جاتی ہو۔ یہ بھی ہوسکتا ہے کہ اس کے برخلاف وہ ناخلف واقع ہوا ہو اور خاندان والے اُس سے سروکار نہ رکھتے ہوں۔ ممکن ہے کہ ماں باپ کے مابین ناچاقی ہو اور گھر کا نظام درہم برہم ہوگیا ہو جس کے نتیجہ میں بچہ جذباتی ہیجان کا شکار بن گیا ہو۔ غرض، بحیثیت مجموعی گھریلو

حالات بچّے کے اندر اعصابی خلل کا رجحان پیدا کرتے ہیں جس کی وجہ سے وہ کھنچا کھنچا اور ناخوش رہتا ہے۔

(۲) "اسکول"۔ ہوسکتا ہے کہ بچہ دوسرے بچوں کا ساتھ نہ دے سکتا ہو اور استاد کے ساتھ بھی تعاون نہ کرتا ہو۔ یہ بھی امکان ہے کہ اُسے اپنا اسباق پسند نہ ہوں یا جو نمبر اُس نے حاصل کیے ہیں، اُن سے پریشان خاطر ہوگیا ہو اور اسکول سے اس درجہ نفرت ہوگئی ہو کہ بے چینی سے اُس دن کا انتظار کر رہا ہو جب اُسے اسکول سے چھٹکارا ملے گا۔

(۳) "خود بچہ"۔ یہ دیکھنا ہے کہ خود بچّہ کن صلاحیتوں کا مالک ہے۔ اُس کی دماغی اور جسمانی اہلیتیں کیا ہیں۔ کیا اپنے فرائض اور مسائل سے نمٹنے کے لیے اس میں کافی ذہانت اور استعداد موجود ہے یا اسکول میں جو کام کرائے جاتے ہیں، بچہ کی صلاحیتیں اُن سے کہیں زیادہ ہیں؟ تندرستی اور جسمانی حالت کسی حد تک ماحول سے عدم مطابقت کا سبب ہوسکتی ہے۔ لنگڑا پن، سماعت اور بصارت کا معمول سے کم ہونا، ناتوانی، زیادہ لمبا یا زیادہ پستہ قد ہونا یا کوئی بھی جسمانی حالت جو بچہ میں کسی طرح کی خامی یا کمتری کا احساس پیدا کرتی ہو سب کے سب توجہ کے مستحق ہیں۔ بعض دفعہ صحت کی خرابی، ماحول سے عدم مطابقت کا سبب ہونے کی بجائے، اُس کا نتیجہ ہوتی ہے۔

ان تمام باتوں کا مطلب یہ نہیں ہے کہ استاد کو نفسیات کا ماہر یا طبیب ہونا چاہیے۔ تاہم علت و معلول، مرض اور علامتِ مرض پر استاد کو غور کرنا ضروری ہے؛ زیادہ قرین قیاس یہ ہے کہ استاد اپنے شاگردوں کے رویّہ میں جو غیر معمولی باتیں دیکھتے ہیں وہ اُن کی فطری کمیوں، محرومیوں اور تناؤ کے اثرات اور علامتیں ہوں۔ لیکن اگر استاد سمجھ لے کہ بچوں کی اضطراری عادتوں اور اعصابی رجحانات کی جڑ میں کیا چیز پوشیدہ ہے تو وہ ماحول کو ٹھیک کرنے کا ہر ممکن طریقہ اختیار کر سکتا ہے اور اپنے شاگردوں کے مسائل کو حل کرنے میں تربیت یافتہ ماہروں کی امداد لے

سکتا ہے۔ اس طرح اسباب معلوم کرکے جو کچھ وہ کرسکتا ہے کرے گا اور علامتوں کے علاج پر بے کار وقت ضائع نہیں کرے گا۔

خلاصہ اور تبصرہ

کسی جگہ کی آبادی کے بیس اشخاص میں سے ایک شخص یعنی ۵ فی صد کو ذہنی امراض کے ہسپتال میں جانا پڑتا ہے۔ یہ اشخاص یا تو ماحول کی عدم مطابقت کا شکار ہوتے ہیں یا دماغی عارضہ میں مبتلا ہوتے ہیں۔ دس میں سے ایک یعنی دس فی صد کو ایسی شدید دشواریوں کا سامنا کرنا پڑتا ہے کہ انھیں معالج دماغ کی امداد درکار ہوتی ہے۔ قریب قریب تمام لوگ، شخصیت سے متعلق کم یا زیادہ شدید نوعیت کے مسائل میں گرفتار پائے جاتے ہیں۔

تشویش یا ضرورت سے زیادہ فکرمندی کا رشتہ، خوف اور عدم سلامتی سے ہوتا ہے۔ معقول حد کے اندر فکرمند ہونا، کامیابی کی شرطِ اولین ہے۔ لیکن خاص طرح کی تشویش اور ضرورت سے زیادہ فکرمندی سے غیر مفید تناؤ اور بے اثری پیدا ہوتی ہے۔ بہت سی فکرمندیاں بے بنیاد ہوتی ہیں۔ بیشتر بچوں کو اسکول اور گھر کے حالات پر ہی تشویش رہا کرتی ہے۔

احساسات اور جذبات میں رنگے ہوئے خیالات، تصورات اور تجربات کا نام ذہنی پیچیدگی ہے۔ ذہنی پیچیدگی سے سوچ بچار اور رویہ دونوں کی شکل بگڑ جاتی ہے۔ یعنی نہ ہم ٹھیک طرح سوچ سکتے ہیں اور نہ ہمارا رویہ ہی معقول ہوتا ہے اور اس کی وجہ سے ہم خوشی اور مسرت سے محروم ہو جاتے ہیں۔ احساسِ کم تری ایک ایسی ذہنی پیچیدگی ہے جو عام طور پر پائی جاتی ہے۔

حق و باطل کے شدید احساس اور شعور کا نام ضمیر ہے۔ جرم اور نااہلیت کا شدید اور متواتر احساس، احساسِ جرم کہلاتا ہے اور یہ ایک سریع الحس ضمیر کی علامت ہے۔ ضمیر کا کام یہ ہے کہ وہ ایک صحت بخش اور مفید طرزِ عمل کی معقول رہنمائی کرے۔

خیالات، تصورات اور حاجتوں کی کشاکش کو تنازعات یا ٹکراؤ کہتے ہیں۔ ٹکراؤ سے جذباتی مصیبتیں پیدا ہوتی ہیں اور انسان زندگی کے حالات سے نمٹنے میں ناکارہ ہو کر رہ جاتا ہے۔

آپے سے باہر ہونے اور تیز و تند احساس کا نام بدمزاجی ہے۔ غصہ کا جذبہ غیر صحت بخش ہوتا ہے۔ غصہ دکھا کر مطلب برآری کرنا بچکانہ فعل ہے۔ یہ گریز کی ایک شکل ہے۔

غیر صحت بخش جذبات سے ہمارے جسم پر جو اثر پڑتا ہے، بیشتر بیماریاں اسی کی وجہ سے پیدا ہوتی ہیں۔ یعنی نفس اور جسم کے لازم وملزوم امراض، ۔ بعض اوقات، بچہ زندگی کی صعوبتوں سے چھٹکارا پانے کے لیے بیمار پڑ جاتا ہے۔ صحت اور جذبات کے مابین دوطرفہ رشتہ ہے۔ زندگی کی سختیوں کے خلاف لوگوں کی قوت مقابلہ میں فرق ہوتا ہے۔ کسی کی قوت مقابلہ زیادہ اور کسی میں کم ہوتی ہے۔

بہت سی ترکیبیں جن پر بحث کی جا چکی ہے، محض فرار کی خاطر اختیار کی جاتی ہیں۔ یہ سب دفاعی ترکیبیں ہیں۔ فرار کی ترکیبوں سے ہماری مراد اُن طریقوں سے ہے جو زندگی کی حقیقتوں سے دور بھاگنے کے لیے استعمال کئے جاتے ہیں۔ دفاعی ترکیبوں کا مطلب وہ طریقے ہیں، جو انسان اپنی خودی اور احساس قدر و منزلت کے تحفظ کی خاطر کام میں لاتا ہے۔

جب انسان غیر شعوری طور پر اپنی ذہنی اُلجھنوں کو تحت شعور میں ڈھکیل دیتا ہے یا سینہ میں مقید کر لیتا ہے تو ایسی صورت حال کو جبر و تشدد کہتے ہیں۔ اندرونی دباؤ کا مطلب یہ ہے کہ انسان اپنے مسائل کو جان بوجھ کر دل میں چھپا لے۔ ذہنی الجھنیں جب بہت سی اکٹھا کر لی جائیں تو دشواریوں اور مصیبتوں کا سبب بن جاتی ہیں اور احساسات اور طرز عمل پر بُرا اثر ڈالتی ہیں۔

بلا شبہ، سچائی تکلیف دہ ہوتی ہے، لیکن اعتراف گناہ اور بحث و گفتگو "روح کو فائدہ بخشتی ہے"۔ اس لیے احساسات اور جذبات کا اخراج صحت بخش ہوتا ہے۔

تاویل کا مطلب یہ ہے کہ بظاہر معقول لیکن حقیقت میں جھوٹی دلیل اور حیلہ بہانے سے کسی چیز کو ثابت کرنے کی کوشش کی جائے۔ آدمی اپنی انانیت اور قدر و منزلت کو برقرار رکھنے کی خاطر، تاویلیں گھڑ لیا کرتا ہے۔

ارتفاع، انحراف اور متبادل مشاغل، ذہنی کشاکش کو کم کرنے میں مدد دیتے ہیں۔

تلافی انسان کے اُس رویّہ کو کہتے ہیں جو اُس کی خامیوں کو چھپانے یا پورا کرنے کی خاطر کام میں لایا جاتا ہے۔ یہ کارگر بھی ہو سکتا ہے اور بے اثر بھی۔ ضرورت سے زیادہ تلافی کرنے کا رویّہ، کمزوریوں پر براہِ راست قابو پالیتا ہے، لیکن ساتھ ہی ساتھ غیر صحت بخش ہوتا ہے۔

اگر ہو سکے تو بہتر یہ ہے کہ کمزوریوں پر قابو پایا جائے اور رویّہ میں صحت بخش توازن رکھا جائے۔

ہوائی قلعے اور شیخ چلی۔ جیسے خیالی منصوبے بنانے کا مطلب یہ ہے کہ حقیقی دنیا میں نامراد ہونے کے بعد انسان خیالی دنیا سجاتا ہے، جہاں تخیل میں وہ ہر اُس چیز کو حاصل کرنے کا خواب دیکھتا ہے جو دنیائے آب و گِل میں اُسے میسّر نہ ہو سکی۔ خواب و خیال کی دنیا میں بڑی خرابی یہ ہے کہ وہ انسان کو حقیقی دنیا سے کوسوں دور لے جاتی ہے اور پھر اس کے لیے ماحول سے ہم آہنگی پیدا کرنے کا سوال باقی نہیں رہتا۔

ٹال مٹول کا رویہ، انسان کی خامیوں، بے یقینی اور کش مکش سے ظہور میں آتا ہے۔ ذہنی کشاکشوں کے انبار لگ جاتے ہیں۔ آدمی کو چاہیے کہ پہلے منصوبہ تیار کرے اور پھر اپنے کاموں میں جُٹ کر، جلد از جلد ان کی تکمیل کرے۔

جب انسان کی حاجت روائی نہیں ہوتی تو محرومی کے احساسات، تناؤ اور اضطراری عادتیں ظہور میں آتی ہیں۔ حاجتوں کا پورا نہ ہونا خود اپنی جگہ اس

بات کا نتیجہ ہے کہ یا تو بچہ نا اہل ہے، یا اس کے گھر اور اسکول کا ماحول ناموافق ہے یا اس کی آرزوئیں بہت زیادہ یا بہت کم ہیں۔

اپنی معلومات کو جانچیے

(۱) ٹال مٹول کو وقت کا چور بتایا گیا ہے۔ بہرحال اس امر پر روشنی ڈالیے کہ یہ عادت، جذباتی توازن کی چور ہے، یعنی اس عادت سے، انسان کا جذباتی توازن جاتا رہتا ہے۔

(۲) انسان کو سچائی اور اصلیت معلوم کرنے اور ان ہی دو اصولوں کے مطابق اپنی زندگی کو ڈھالنے کی کوشش کرنی چاہیے ... ... تبصرہ کیجیے۔

(۳) دماغی اور جذباتی صحت مندی کے بہت سے مسائل کا مرکز، ذاتی قدر و منزلت کا احساس ہے۔ خودی کی تسکین پر، دماغی اور جذباتی صحت مندی کا دارومدار ہے۔ ... ... اس پر سیر حاصل بحث کیجیے۔

(۴) مَروِن کا کہنا ہے "اگر میں کوشش کروں تو اتنے ہی اعلیٰ نمبر حاصل کر سکتا ہوں جتنا کوئی دوسرا طالب علم حاصل کرتا ہے۔ لیکن واقعہ یہ ہے کہ جب میں اپنا وقت زیادہ بہتر طریق پر استعمال کر سکتا ہوں تو استاد کے اسباق پر اُسے کیوں ضائع کروں"۔ اس بیان پر بحث کیجیے۔

(۵) جبر و تشدد کے ذریعہ جذبات کو کچلنے اور انھیں سینہ میں چھپائے رکھنے کے بُرے نتائج ہوتے ہیں۔ احساسات کا تھوڑا بہت اخفار ضروری بھی ہے اور پسندیدہ بھی ... ... اِن بیانات پر تنقید کیجیے۔

(۶) جن باتوں سے بچوں کو تشویش ہوتی ہے، اُن کی تفصیل لکھیے اور اُن پر بحث کیجیے۔

(۷) دماغی صحت اور حفظِ صحت کی اصلاحوں میں، فرار اور بچاؤ کسے کہتے ہیں؟

(۸) بد مزاجی سے آدمی کس طرح بچ سکتا ہے؟

(۹) آدمی کو چاہیے کہ اپنے مسائل پر پہلے غور کرے، پھر فیصلہ کرے۔ فیصلہ کی بنیاد پر عمل کرے۔ چھوٹے چھوٹے مسائل کا تصفیہ جلد کرنا چاہیے اور جن مسائل اور کاموں کو انجام دینا ہو، انھیں اکٹھا نہ کیا جائے۔ ان بیانات پر بحث کیجیے۔

(۱۰) جرم کے احساسات، کیونکر مضرت رساں بن جاتے ہیں؟ پختہ ضمیر کسے کہتے ہیں؟

(۱۱) ناخوشگوار پیچیدگیاں انسانی غور و فکر کو کس طرح بگاڑ دیتی ہیں؟ اور اس سے کیا نقصان پہنچتا ہے۔؟

(۱۲) اپنی کمزوریوں کو دوسروں کے سر تھوپ دینے کی کچھ مثالیں بیان کیجیے۔

(۱۳) خواب و خیال کی دنیا میں رہنا غالباً اپنی ہی نا اہلیت کی علامت ہے،... وضاحت کیجیے۔

(۱۴) ذہنی تناؤ سے نمٹنے کے عمدہ طریقے کیا ہیں؟

(۱۵) تشریح کیجیے کہ احساس کمتری، تجربوں کا نتیجہ ہوتا ہے۔ انسان کے رویہ پر اس کا کیا اثر پڑتا ہے؟

(۱۶) ہماری کچھ دشواریاں حقیقی ہوتی ہیں اور کچھ غیر حقیقی —— مثالیں دے کر وضاحت کیجیے۔

(۱۷) کن باتوں سے ثابت ہوتا ہے کہ آدمی اپنے ماحول میں بخوبی کھپ گیا ہے؟ ماحول سے مطابقت کس طرح پیدا کی جاتی ہے؟۔

(۱۸) شاگرد کی فکر مندی کو، استاد کیونکر کم کر سکتا ہے؟

(۱۹) ایک طالب علم ہے۔ اس کی عمر ۱۲ سال ہے۔ وہ بہت ہی آزاد منش واقع ہوا ہے۔ خوب بولتا ہے، ٹھٹّے مارتا ہے۔ آسانی سے دوست بنا لیتا ہے۔ محنت و مشقت سے کام کرتا ہے اور خوب کھیلتا ہے۔ اس امر کی تشریح اپنے طور پر کیجیے۔

(۲۰) میری اپنی غلط کاریوں کی وجہ سے بہت پریشان رہتی ہے جو اصل میں اس کی اپنی غلط کاریاں نہیں ہیں اور اگر ہیں بھی تو بہت معمولی درجہ کی۔ اس پر بحث کیجیے۔
(۲۱) مثالیں دے کر، اچھی اور بُری تلافیوں کی وضاحت کیجیے۔
(۲۲) بچوں کی کون سی بیماریاں 'نفسیاتی۔ جسمانی' کہلاتی ہیں اور کون سی بالغوں کی۔؟
(۲۳) نیل (Nell) چھیڑخانی کرتی پھرتی ہے۔ کسی کے کہنی ماردی کسی کے ٹھوکا لگادیا۔ وہ ایسا کیوں کرتی ہے اور اُسے اس طرزِ عمل سے کیونکر باز رکھا جاسکتا ہے؟
(۲۴) "لاج رکھنا" اور "بھرم کھودینا" کا کیا مطلب ہے؟
(۲۵) مقرر نے کہا "ہمیں تو وہی پیارا پیارا پرانا اسکول چاہیے جہاں طلبار اپنی اپنی نشستوں پر بیٹھے خاموشی سے کام کیا کرتے تھے۔ کام کرنے اور اپنے اوپر کنٹرول رکھنے کا طریقہ سیکھتے اور اپنی پریشانیوں کو دل میں چھپا کر رکھتے تھے۔" اس بیان پر رائے زنی کیجیے۔
(۲۶) ابتدائی اور ہائی اسکول کے طلبار کی محرومیاں کیا ہوتی ہیں؟ اُن سے نمٹنے کا کیا طریقہ ہے؟
(۲۷) جِم، کو بچپن اور نوجوانی میں بہت سے تجربات ایسے ہوئے جس کی وجہ سے اس کے دل کو ٹھیس لگی۔ اب اُسے اُن میں سے ایک بھی یاد نہیں۔ لیکن کوئی چیز ہے جو اُس کے احساسات میں رنگ آمیزی کرتی رہتی ہے۔ نہ وہ کسی سے متاثر ہوتا ہے اور نہ مخلصانہ تعلقات یا دوستی رکھتا ہے۔ اس پر بحث کیجیے۔
(۲۸) ایک مدرس صاحب فرماتے ہیں "طلبار کی دماغی صحت سے ہمیں کوئی سروکار نہیں اس لیے کہ دماغی گڑبڑ اسکول سے باہر جاکر ہی اُن پر وارد ہوتی ہے" اس مقولہ پر اپنی رائے لکھیے۔

۷۔ صحت منداطوار اور شخصی مطابقت

طلبا کی صحت مند شخصیت بنانے میں مدد دینا

اس باب میں کیا کیا باتیں ملیں گی

اگر کسی شخص کا کام بہت آسان یا بے حد مشکل ہو تو اس شخص پر کیا اثر پڑے گا؟ اسکول میں مختلف صلاحیتوں کے بچے ہوتے ہیں، اُن کے کام کو کس طرح مناسب طریق پر ترتیب دیا جا سکتا ہے؟

باقاعدہ عادتیں اور ایک منظم پروگرام، جس میں کام، کھیل، سونا اور کھانا وغیرہ شامل ہیں، بہتر ذہنی صحت، اور ماحول سے ذاتی مطابقت، کے لیے سازگار ہوتا ہے۔ کیوں؟

یہ جان کر آپ کو بے حد حیرت ہوگی کہ ضرورت سے زیادہ دیکھ بھال، لاڈ اور چاؤ، اور چونچلوں سے بچوں کو بگاڑنا، ان کے کام کرنے کی عادتوں اور تعلیمی ترقی پر کتنا بُرا اثر ڈالتا ہے۔

اس مسئلہ پر خاص توجہ کی ضرورت ہے کہ بچوں کو اپنے ہم عمروں اور بالغوں کے ساتھ معمول کے مطابق اور صحت مند انداز میں کس طرح مل جل کر رہنا چاہیے۔

استاد کے رویے اور طریقوں کا اس کے شاگردوں کی ذہنی صحت پر کیا اثر پڑتا ہے؟

اس باب میں کام، تھکان اور آرام کے باہمی تعلق سے بحث کی گئی ہے اور متوازن پروگرام کی اہمیت پر زور دیا گیا ہے۔

دماغی اور جذباتی صحت بہتر بنانے کے کئی طریقے بھی تجویز کیے گئے ہیں۔ ان طریقوں میں، فکر و عمل اور بحث و گفتگو کی ضرورت ہوتی ہے۔

پیچیدہ رجحانات کو محض پہچان لینا یا ان کی تشخیص کرنا ہی کافی نہیں، ان کے علاج

کی تدبیریں بھی کرنی چاہییں۔ ظاہر ہے کہ تشخیص کے مقابلہ میں، کارگر علاج زیادہ مشکل ہوتا ہے۔

دماغی صحت اور ماحول کے ساتھ ذاتی مطابقت سے جن باتوں کا تعلق ہے۔ اس باب میں ان پر بھی بحث کی گئی ہے۔ مثلاً دماغی صلاحیت، جسمانی خوبیاں اور خامیاں اور سماجی و اقتصادی حیثیت۔ پڑھنے والے کو سمجھنا چاہیے کہ یہ باتیں دماغی صحت پر، کس طرح اچھا یا بُرا اثر ڈالتی ہیں۔

اس طرف بھی اشارہ کیا گیا ہے کہ اجتماعی رُخ اور مجموعی رشتوں کا مطالعہ کرتے وقت فرد آنکھوں سے اوجھل نہ ہونا چاہیے۔ ہر بچے کے معاملہ پر فرداً فرداً غور کرنا ضروری ہے۔

اس باب میں یہ بھی بتایا گیا ہے کہ اگر اسکول میں اچھا نظم وضبط قائم کرنا ہو تو جمہوری اور اشتراکِ عمل کے طریقوں کو کامیاب بنایا جائے۔ روایتی حاکمانہ طریقوں سے تہذیبِ نفس کی اہلیت فروغ نہیں پاتی اور جذباتی و دماغی صحت کی اصلاح میں بھی یہ طریقے غیر معقول ہیں۔

اس نکتہ پر بھی اس باب میں روشنی ڈالی گئی ہے کہ استاد میں اپنے شاگردوں پر کنٹرول رکھنے کی جو بھی اہلیت پائی جاتی ہے اگرچہ اس کی جڑیں استاد کے بنیادی اوصاف اور اہلیتوں میں ملیں گی، تاہم جو تجویزیں پیش کی گئی ہیں اُن سے مدد مل سکتی ہے۔

طلبار کے طرزِ عمل سے مسائل پیدا ہوتے رہتے ہیں۔ نوٹ کیجیے کہ استاد ان مسائل سے کیوں کر نمٹتے ہیں۔ جو طریقے اختیار کیے جاتے ہیں آیا وہ مثبت ہیں یا منفی۔

کچھ مسائل تو بچوں کے طرزِ عمل سے تعلق رکھتے ہیں اور بعض کا تعلق ان رجحانات سے ہے جو کوئی نہ کوئی مسئلہ کھڑا کر دیتے ہیں۔ ان دونوں کے اثرات میں فرق ہے۔ ان مختلف اثرات کے نتیجہ میں بچے جو طرزِ عمل اختیار کرتے ہیں ان کی نزاکت اور اہمیت میں فرق ہوتا ہے۔ اس کتاب کے پڑھنے والے کو چاہیے کہ طرزِ عمل کی مختلف شکلوں کی اضافی نزاکت کو سمجھے اور ان اصولوں اور وجوہ کو بھی معلوم کرے جن کی بنا پر اس طرح کے مختلف مسائل کی بلحاظ اہمیت درجہ بندی کی جاتی ہے۔

صحت مند طرزِ عمل اور ماحول کے ساتھ معقول مطابقت پیدا کرنے کے طریقوں

کو سمجھنے کی کوشش کیجیے۔

تعارف۔ والس نارٹن (Wallace Norton) تندرست لڑکا ہے۔ خوش رہتا ہے اور ہائی اسکول میں تعلیم پاتا ہے۔ استادوں اور ہم جماعتوں سے میل ملاپ رکھتا ہے۔ گھروالوں سے بھی اس کی خوب نبھتی ہے۔ وہ رخصتی مقرر[1] تو بن نہ سکے گا، لیکن کلاس میں اس کا شمار اچھے طالب علموں کے زمرہ میں ہوتا ہے۔ اسکول کی تمام سرگرمیوں حصہ لیتا ہے اور بہت نیک نام ہے۔ والس لوگوں کو پسند کرتا ہے اور لوگ اسے پسند کرتے ہیں۔ وہ چند لڑکیوں سے ہی ملتا جلتا ہے اور لڑکیاں اسے دوستی کے قابل سمجھتی ہیں۔ بحیثیت مجموعی، والس، ہائی اسکول کا ایک اچھا اور باقرینہ لڑکا ہے۔ اس کی دماغی صحت بھی عمدہ ہے۔

اس کے برعکس روڈی پائیل (Rodypile) کو لیجیے۔ وہ والس کا ہم جماعت ہے۔ لیکن ماحول سے کوئی مطابقت نہیں رکھتا۔ محض معمولی درجہ کا طالب علم ہے اور محسوس کرتا رہتا ہے کہ استاد اس کے ساتھ منصفانہ سلوک نہیں کرتے۔ استادوں سے دشمنی رکھتا ہے اور ہم جماعتوں سے حسد کرتا ہے اور انھیں شک و شبہ کی نظر سے دیکھتا ہے۔ عیب جوئی کے لیے ہر وقت تیار رہتا ہے اور کسی کے بارے میں کبھی نیک کلمہ نہیں نکالتا۔ شاید وہ محسوس کرتا ہے کہ وہ نااہل اور غیر محفوظ ہے۔

روڈی، تقریباً ہر چیز کے بارے میں فکر مند رہتا ہے، ذرا سی بات اسے مضطرب کرنے کے لیے کافی ہے۔ اسکول کی سرگرمیوں میں اسے بہت کم دل چسپی ہے۔ اس کے بعض ہم جماعت اسے شرمیلا کہتے ہیں کیوں کہ وہ الگ الگ اور خاموش رہتا ہے۔ سند حاصل ہوتے ہی یا شاید اس سے بھی پہلے وہ اسکول چھوڑ دے گا اسے اتنا بھی نہیں معلوم کہ اسکول چھوڑنے کے بعد اسے کیا کام اختیار کرنا ہے۔

فرد اور اس کے کام کے مابین ہم آہنگی۔ کام زندگی کا ایک بڑا جزو ہے تھوڑی

---

[1] امریکی تعلیمی اداروں کا وہ ممتاز طالب علم جو سند لینے کے بعد رخصتی یا الوداعی تقریر کرنے کا حق دار ہوتا ہے۔ (Valodictoriar) کہلاتا ہے۔ (مترجم)

سی عمر میں ہی کوئی نہ کوئی کام آدمی کو سونپ دیا جاتا ہے۔ اسکول میں جو سال گزرتے ہیں کام اور فرائض سے بھرپور ہوتے ہیں، جن سے تقریباً ہر گھنٹے دماغ کی جانچ ہوتی رہتی ہے۔ اس کے نتیجہ میں جو کامیابیاں یا ناکامیاں ہوتی ہیں وہ بڑی حد تک ہماری ذہنی حفظ صحت کو کنٹرول کرتی ہیں۔ بلوغ کے زمانہ میں خوش گوار زندگی بسر کرنے کا دار و مدار اچھا کام مل جانے پر ہوتا ہے۔

جس شخص کا دماغ اور جسم خوبیوں سے لیس ہو وہ کامیابی کے ساتھ ان مسائل سے نمٹ لیتا ہے۔ جو اسے درپیش ہوتے ہیں اور نتیجہ میں اس کی دماغی صحت عمدہ ہو سکتی ہے وہ ایسی خوبیوں کا مالک ہوتا ہے جن کی بنا پر دوسروں کے ساتھ مل جل کر رہ سکے۔ اس کے دل و دماغ کی خوبی اس بات کی کوئی ضمانت تو نہیں کہ ماحول سے اس کی ہم آہنگی لازمی طور پر اچھی ہی ہوگی، لیکن وہ مطابقت پیدا کرنا چاہے تو اس کی راہ میں کسی طرح رکاوٹ نہیں پڑے گی۔ برخلاف اس کے جو شخص کند ذہن ہوتا ہے وہ مشکل سے دنیا کے ساتھ مل جل کر رہ سکتا ہے۔ زندگی کی بہت سی جھڑکیاں اور ناکامیاں، جن کا اسے تجربہ ہوتا ہے اس کی دماغی صحت کو کمزور بنا دیتی ہیں اور وہ ماحول سے میل نہیں کھا سکتا۔

مطالعہ سے انکشاف ہوا ہے کہ جن بچوں کی ذہنی صلاحیتیں ادنیٰ درجہ کی ہوتی ہیں یعنی ان کی ذہانت کا خارج قسمت (ذ خ) نوّے سے کم ہوتا ہے (اوسط ذہانت سے گرا ہوا) وہ دوسرے بچوں کے مقابلہ میں اپنے ماحول سے بے گانہ رہنے کی طرف زیادہ مائل ہوتے ہیں۔ بالغوں کی دنیا میں جن لوگوں کی ذہانت کا خارج قسمت نوّے سے کم ہوتا ہے، یعنی ذہانت کے مقررہ اوسط سے گرا ہوا (مقررہ اوسط ۱۰۰ ہے) ان میں، زیادہ ذہین آدمیوں کے مقابلہ میں، جرائم پیشہ لوگوں، بھکاریوں، طوائفوں اور پاگلوں کی تعداد زیادہ ہوتی ہے۔ یہ لوگ معاشی اور سماجی اعتبار سے، کم مایہ اور ناقص ہوتے ہیں۔ ماحول سے موافقت پیدا کرنے کے کام میں، ذہانت کا بڑا دخل ہوتا ہے۔ اس کے لیے کسی دلیل کی ضرورت نہیں۔ کیوں کہ جس شخص میں غور و فکر کی صلاحیت زیادہ ہوگی وہ اپنے ماحول سے بہتر طریق پر مطابقت پیدا کر سکے گا۔

بہت لوگ ہیں جن میں ترقی کرنے کی ذہنی صلاحیت کافی حد تک موجود ہوتی ہے اس کے باوجود وہ اپنی صلاحیت سے کام نہیں لیتے۔ اس کے برخلاف محدود ذہانت کے بہت سے لوگ دنیا میں ترقی کی راہیں ڈھونڈ نکالتے ہیں۔ اگرچہ ان کی چھوٹی سی کشتی (یعنی محدود ذہانت) کو طوفانوں میں سے ہو کر گزرنا پڑتا ہے تاہم زندگی کے مواج سمندر میں پُرسکون سطح کہیں نہ کہیں مل ہی جاتی ہے اور بغیر دشواری وہ اس پر تیرتے رہتے ہیں۔

کسی شخص کو اگر کوئی ایسا کام سونپ دیا جائے جو اس کے لیے بہت زیادہ مشکل یا بہت زیادہ آسان ہو تو سمجھ لینا چاہیے کہ وہ شخص اور اس کا کام ایک دوسرے سے میل نہیں کھاتے۔ اگر کام بہت زیادہ مشکل ہے، یا طالب علم کی صلاحیت بہت معمولی درجہ کی ہے، تو اس کا نتیجہ انتہائی ناکامی ہوتا ہے۔ اگر کام بے حد آسان ہے اور طالب علم کی صلاحیتیں کام کے مقابلہ میں کہیں زیادہ اعلیٰ درجہ کی ہیں تو طالب علم کو کام میں کوئی لطف نہ آئے گا اور اس کا جوش ٹھنڈا پڑ جائے گا۔ ہم عمر بچوں کی صلاحیتیں اور دلچسپیاں ایک دوسرے سے مختلف ہوتی ہیں۔ اس لیے ان کی کامیابی اور ناکامی کی مقدار میں بھی اختلاف ہوتا ہے۔ کام اگر بہت زیادہ مشکل ہے، تو محرومی اور ناکامی کا تجربہ کرنے کے بعد، طلباء میں کمتری کا احساس، فروغ پانے لگتا ہے۔ ان کی دماغی صحت اور ماحول سے مطابقت پیدا کرنے کی جدوجہد کمزور پڑ جاتی ہے اور ہو سکتا ہے کہ آخرکار وہ سماج دشمن طرزِ عمل کا اظہار کرنے لگیں۔

مشکل سبق سے طالب علم کی راہ میں جو رکاوٹ پیدا ہوتی ہے اس کی ایک مثال ذیل میں دی جاتی ہے: ایک لڑکا اپنے بُرے رویّہ سے پوری کلاس کو پریشان کر رہا تھا۔ مدرس نے اس لڑکے سے پوچھا کہ وہ ایسا کیوں کر رہا ہے۔ لڑکے نے جواب دیا "میں بار بار کوشش کرتا ہوں لیکن جغرافیہ میری سمجھ میں نہیں آتا۔ اس لیے پہلے مجھے اشتعال پیدا ہوتا ہے، پھر غصہ میں بھر جاتا ہوں اور بالآخر میرا رواں رواں بھڑک اٹھتا ہے۔"

پچھلے باب میں وضاحت کے ساتھ بیان کیا جا چکا ہے کہ جو بچے اپنے کام میں کامیاب نہیں ہوتے وہ اپنی ناکامی کی تلافی، شرارت کے ذریعہ کرتے ہیں۔ وہ ایک مسئلہ بن جاتے ہیں اور استادوں کی توجہ اپنی طرف مبذول کراتے اور ہم جولیوں سے

اپنالو امنواتے ہیں۔ بعض اوقات دکھاوے کی بہادری جتا کر تحسین داٗ فریں حاصل کر لیتے ہیں۔
کچھ لوگ زیادہ سے زیادہ علیحدگی اختیار کر کے فرار کی کوشش کرتے ہیں۔ یہ طرز عمل بہت خطرناک ہے اس لیے کہ اگر کوئی طالب علم اپنے گرد و پیش کی سرگرمیوں سے علیحدگی اختیار کر لے تو اس کا نشو و نما رک جائے گا۔ ایک شکل یہ بھی ہے کہ ایک خوف زدہ آدمی جس نے کنارہ کشی اختیار کر لی ہو، خلاف توقع یکایک تمام خود ساختہ بندشیں توڑ کر میدان میں اتر آئے، اس لیے کہ اپنی نجی دنیا کی تاریکیوں میں، ممکن ہے وہ ناپاک تصورات اور بد چلنی کے انداز، پرورش کرتا رہا ہو اور بالآخر انھیں منظر عام پر لے آئے۔
نمبر اور ترقی دینے کا سسٹم کچھ اس طرح کا واقع ہوا ہے کہ جیسے اس کے ذریعہ طلبا کو داغا جا رہا ہو۔ جن طلبا کے رپورٹ کارڈ پر فیل ہونے کے نمبر درج ہوتے ہیں اور ان کی ترقی روک دی جاتی ہے، ان کے رجحانات پرورش پا کر، چال چلن کے مسائل کھڑا کر دیتے ہیں اور حقیقت یہ ہے کہ طلبا کی بڑی تعداد اس طرح کا رویہ اختیار کرتی ہے۔ بہت سے اسکولوں میں، بعض طلبا کی عمر، کلاس کی متوقع عمر سے، ایک سال سے لے کر ۴ سال تک زیادہ ہوتی ہے۔ چوتھی کلاس میں چودہ سال عمر کے ان لڑکوں اور لڑکیوں کا تصور کیجیے جنھیں ایسے بچوں کے ساتھ پڑھنا پڑتا ہے جو مشکل سے ان کے کاندھوں تک آتے ہیں۔ واقعتاً بڑے بچے اس صورت حال سے نفرت کرتے ہیں۔ اسکول سے بھاگتے ہیں اور اسکول سے غائب رہ کر لازمی حاضری کے قانون کی خلاف ورزی کرتے ہیں یا جس وقت قاعدہ کے مطابق اسکول میں ٹھہرنا ضروری نہ ہو، فوراً اسکول سے چلے جاتے ہیں۔ ناکامی اور ذلت کے سوا انھیں اسکول میں کوئی مزا نہ مل سکا اور بالآخر دل میں اسکول اور تعلیم کے خلاف مستقل کراہت کا جذبہ لے کر وہ اسکول کو خیر باد کہتے ہیں۔
بچوں کو ترقی نہ دینا خواہ ایک بار ہی کیوں نہ ہو، مناسب نہیں معلوم ہوتا۔ انھیں ان کے ہم عمر اور ہم قد بچوں کے ساتھ رکھنا چاہیے تاکہ ایک موزوں سوشل گروپ میں رہنے کا موقع مل سکے۔ اگر ممکن ہو تو بچوں کی درجہ بندی یکساں صلاحیت کے مطابق کی جائے۔ اس سے بڑی مدد ملتی ہے۔ اگر ایسا ممکن نہ ہو تو کند ذہن اور سست کار بچہ کو خاص کام دیا جائے۔

جسے وہ اپنے گروپ کے اندر بخوبی انجام دے سکے۔ بہت عرصہ پہلے ثابت کیا جا چکا ہے کہ بچہ کو فیل کرنا یا ترقی نہ دینا اس کی تعلیمی صلاحیتوں کو بہتر بنانے میں کوئی مدد نہیں کرتا۔ بچہ کی دماغی صحت کا سب سے پہلے لحاظ رکھنا ضروری ہے۔ دستور اور رواج کو قدرے نظر انداز کر دینا، استاد اور اسکول کے لیے کوئی بڑی بات نہیں۔ استعداد کے جو نام نہاد معیار قائم کیے گئے ہیں انھیں کبھی کبھی بھلا بھی دینا چاہیے تاکہ بچہ کی صلاحیتوں اور دل چسپیوں کے مطابق اسے خوش رکھنے اور کامیاب بنانے میں مدد مل سکے۔ اگر بچہ کو اس کے فطری سوشل گروپ میں رکھ کر کام سونپا جائے گا تو اس کام کو کامیابی سے انجام دے گا اور اس چیز کو حاصل کرے گا جسے وہ ذاتی اور تعلیمی ترقی کی انتہا سمجھتا ہے۔

انتہائی ذہین بچہ کو اگر بہت آسان کام سپرد کر دیا جائے تو بھی نتیجہ یہی ہوگا کہ ماحول سے اس کا رابطہ قائم نہ ہو سکے گا۔ عام خیال ہے کہ غیر معمولی، فطری ذہانت، کے لوگ انمل بے جوڑ ہوتے ہیں، یعنی اپنے ماحول سے میل نہیں کھاتے۔ کبھی کبھی ایسا ضرور ہوتا ہے مگر اکثر نہیں۔ پہلی بات تو یہ ہے کہ بے حد ذہین لوگوں کی تھوڑی سی تعداد کو خاص قسم کا، غدودی اور عضوی نظام ورثہ میں ملتا ہے۔ اس موروثی عطیہ کی وجہ سے یہ لوگ کسی بھی چیز پر نہیں جمتے۔ یعنی ان کے مزاج میں استقلال نہیں ہوتا۔ اس کے علاوہ یہ بات بھی قرین قیاس ہے کہ اعلیٰ درجہ کی خداداد قابلیت رکھنے والا، معمولی لوگوں سے جوڑ نہیں کھاتا، اس لیے وہ ان کے ساتھ ہم آہنگ نہیں ہوتا۔

مثال کے طور پر ایک بے حد ذہین بچہ، اسکول میں اپنے ساتھیوں اور اپنے اسباق کی معمولی نوعیت سے اکتانے لگتا ہے۔ وہ اپنی ہی دلچسپی کی چیزوں کی طرف متوجہ ہو کر ان میں اتنا محو ہو جاتا ہے کہ لوگ اسے دوسرے بچوں سے مختلف قسم کا بچہ سمجھنے لگتے ہیں۔ مزید براں ایک بے حد ذہین آدمی کو دنیا اور دنیا والوں میں اتنی کمزوریاں اور نقائص دکھائی دیتے ہیں کہ وہ ان پر شدید نکتہ چینی کرنے لگتا ہے یا پھر اپنی ہی بنائی ہوئی دنیا کی طرف رجوع کر لیتا ہے نتیجہ یہ ہوتا ہے کہ اس کی دماغی صحت خراب ہو جاتی ہے اور ماحول سے اس کی مطابقت نہیں ہونے پاتی۔

کسی کا قول ہے کہ بے حد ذہین لوگ، بحیثیت طالب علم ٹھس ثابت ہوئے ہیں جواب یہ ہے کہ جب بے حد ذہین بچہ اسکول میں کوئی دل چسپی کا سامان نہیں پاتا تو اپنی الگ دنیا بنانے اور اسی میں رہنے کی طرف اس کی طبیعت مائل ہوتی ہے۔ جن لوگوں کو کند ذہن کہا گیا ہے، دراصل وہ کند ذہن نہ تھے بلکہ اتنے ذہین تھے کہ اسکول کی فضا انھیں وبال جان معلوم ہوتی تھی۔ عجیب بات یہ ہے کہ ان کی عدم دل چسپی کو استاد نے کند ذہنی سے تعبیر کیا۔

ذہین بچہ کو چوکس اور مستعد رکھنے کے لیے ضروری ہے کہ اسکول اس میں کام کرنے کا ولولہ پیدا کرے۔ بچہ کی صلاحیتوں کو مدنظر رکھ کر ایسے کام سونپے جائیں جو اس کے لیے نئے ہوں۔ اگر ایسا نہ کیا گیا تو ایک ذہین بچہ اسکول کے کام میں دل چسپی لینا چھوڑ دے گا۔

چھٹی کلاس کے ایک طالب علم ہیرلڈ کا معاملہ کچھ اسی قسم کا تھا۔ اس کی ذہانت کا خارج قسمت (ذ خ) ۱۴۶ (یعنی اوسط سے قریب قریب ڈیوڑھا تھا)۔ چار سو طلبا میں وہ سب سے زیادہ ذہین لڑکا شمار کیا جاتا تھا۔ امتحان میں اسے اچھے نمبر نہیں ملے بلکہ یہی غنیمت تھا کہ وہ پاس ہو گیا۔ سبق سنانے میں اُسے دل چسپی نہ تھی۔ تحریری کام میں بھی جلد بازی اور لاپرواہی دکھاتا اور شاذ و نادر ہی اُسے پورا کرتا تھا۔ استاد اسے خواب و خیال کے جہان میں رہنے والا کہا کرتے تھے۔ بعض کا خیال تھا کہ وہ ٹھس ہے۔ تمام استادوں کے لیے وہ ایک مسئلہ بنا ہوا تھا۔

اس کا مشاہدہ اور مطالعہ خاص طور پر کیا جاتا۔ مشاہدہ کرنے والے نے ایک کلاس میں نوٹ کیا کہ استاد کے سوال کرنے پر ہیرلڈ تصریحی، فجائیہ اور استفہامیہ جملوں کی تعریف نہ کر سکا۔ جب کلاس کا کام ختم ہو گیا تو مشاہد نے اپنے طور پر ہیرلڈ سے ان جملوں کی تعریف پوچھی۔ ہیرلڈ نے بالکل ٹھیک تعریفیں بتا دیں۔ اس پر مشاہد نے پوچھا کہ کلاس میں اس نے ٹھیک جواب کیوں نہیں دیے تھے۔ لڑکے نے جواب دیا "ہم سے مختلف جملوں کی تعریف تین بار کرائی جا چکی ہے، پہلی دفعہ جب یہ سوال کیا گیا تو میں نے ٹھیک جواب دیا تھا۔ پھر ایک ہی سوال بار بار پوچھنے سے کیا فائدہ ہے"

کند ذہن بچوں کی طرح ذہین بچے بھی ایک مسئلہ بن جاتے ہیں اگرچہ ان دونوں کے مسائل کی نوعیت مختلف ہوتی ہے۔ ایک تحقیقی مطالعہ کرنے پر یہ انکشاف ہوا کہ جن بچوں کے رجحانات، چال چلن کے مسائل پیدا کر دیتے ہیں ان میں کند ذہن بچوں کی تعداد سب سے زیادہ تھی۔ ذہین بچوں کی تعداد کا نمبر دوسرا تھا اور اوسط ذہانت کے بچوں کی تعداد بہت کم پائی گئی۔ اس سے پتہ چلتا ہے کہ اسکول کا ماحول خصوصاً اور عام ماحول کسی حد تک، اوسط ذہانت والے بچوں کو زیادہ اور کند ذہن اور ذہین بچوں کو مقابلتاً کم راس آتا ہے۔ استاد کو چاہیے کہ اپنے ذہین شاگردوں کو تعلیمی سال کی ابتدا میں ڈھونڈ نکالے۔ ذہانت کی جانچ سے پتہ چل جائے گا کہ فرداً فرداً طلبا کی ذہانت کس سطح کی ہے۔ استاد کے لیے یہ بھی ضروری ہے کہ ان نتائج کا جائزہ لیتے وقت طلبا کے کردار کو بھی ملحوظ رکھے۔ ذہین بچے کو خاص مواقع دیے جانے چاہئیں۔ مثلاً مزید کتابیں پڑھنے کو دی جائیں اور بذات خود آزادانہ کام کرنے کے وسیع امکانات پیدا کیے جائیں۔

ہم ایک بار پھر بتا دینا چاہتے ہیں کہ انتہائی ذہین بچے، بالغ زندگی میں بہت اچھے ثابت ہوتے ہیں۔ یہ سچ ہے کہ اس سلسلہ میں جو چند تحقیقی مطالعے کیے گئے ہیں ان سے پتہ چلتا ہے کہ ذہین بچوں میں مسائل پیدا کرنے کا رجحان، کند ذہن بچوں سے دوسرے درجہ پر ہی سہی، لیکن ہوتا ضرور ہے۔ تاہم غیر معمولی خداداد قابلیت والے بچوں کا ریکارڈ ظاہر کرتا ہے کہ نہ صرف کالج بلکہ بالغ عمری میں بھی یہ بچے بڑی کامیابی کے ساتھ آگے بڑھتے ہیں۔ بالغ آدمیوں میں چند ہی مثالیں ایسی ہوتی ہیں جنہوں نے اسکول میں اپنی فطری اہلیتوں کا ثبوت دیا ہو، اور بالغ ہو کر جرائم پیشہ بن گئے ہوں یا اپنے پیشہ میں کامیاب نہ رہے ہوں یا جذباتی فتور کا شکار ہو گئے ہوں۔ کم درجہ صلاحیتوں کے بچوں کی تعداد، بیشتر ان برائیوں کا شکار ہوتی ہے۔ دراصل ذہین بچے اپنی فطری قوتوں کو بخوبی کام میں لاتے ہیں۔

یاد رکھیے کہ ذہنی حفظ صحت اور ماحول سے مطابقت پیدا کرنے پر، ذہنی صلاحیت برابر اثر انداز ہوتی رہتی ہے، لیکن وہ اس کا واحد سبب نہیں ہے۔ یعنی ذہنی حفظ صحت اور ماحول سے مطابقت پر، محض ذہنی صلاحیت ہی اثر نہیں ڈالتی اور چیزیں بھی ان پر

اثر انداز ہوتی ہیں۔ ہر طرح کی صلاحیتوں کے لوگ ہوتے ہیں۔ ہر ایک کی شخصیت اور کردار کے جدا جدا مسائل ہوتے ہیں، لیکن جن لوگوں کی ذہانت اوسط درجہ سے کم ہوتی ہے، ان کے مسائل کی تعداد سب سے زیادہ ہوتی ہے۔ لہٰذا جب کبھی شخصیت اور ماحول سے مطابقت کا مسئلہ پیدا ہو، اس کو سمجھتے اور حل کرتے وقت، دماغی صلاحیت کو ملحوظ خاطر رکھنا ضروری ہے۔

بہت سخت کام اور بے انتہا آسان کام کے بارے میں جو کچھ کہا گیا ہے اور بچوں کی کامیابی کے سوال پر جتنا بھی زور دیا گیا ہے، اس کا مطلب یہ نہیں کہ محض کامیابیاں ہی کامیابیاں ہوں اور ناکامی کا نام ونشان تک باقی نہ رہے۔ بچے کے ماحول پر ایسا کنٹرول رکھنا ناممکن ہے کہ اسے ہمیشہ کامیابی ہی نصیب ہو۔ بات محض اتنی ہے کہ بچہ کی جدوجہد کی کامیابی یا ناکامی میں ایک زبردست نفسیاتی اہمیت کا عام تصور پوشیدہ ہوتا ہے۔ یعنی وہ اگر کامیاب ہو جاتا ہے تو خوش ہو کر اپنے کردار کو ٹھیک رکھے گا اور اگر ناکام رہا تو ممکن ہے کہ دماغ پر اثر پڑے اور اس کا کردار بگڑ جائے۔ بچہ کی بہترین نشوونما اور صحت مند شخصیت بنانے کے لیے ضروری ہے کہ اگر وہ کامیاب نہ ہو سکے تو ناکامی کا مزا چکھے۔ اگر کوئی بچہ ٹھیک طرح کام نہیں کرتا یا لاپرواہی برتتا ہے تو اس صورت میں وہ کامیابی کا مستحق نہیں۔ الغرض اصل سوال یہ ہے کہ طالب علم کا کام اس طرح مرتب کیا جائے کہ محنت اور خلوص سے کام کرنے پر اسے کامیابی نصیب ہو۔

زندگی کو نہ بہت زیادہ مشکل بنایا جائے نہ بہت زیادہ آسان۔ اگر بہت زیادہ مشکل بنایا گیا تو بار بار شکست کا منہ دیکھنا پڑے گا اور آدمی سمجھنے لگے گا کہ اس کی جدوجہد بالکل بے کار ہے۔ اور اگر زندگی بہت زیادہ آسان بنا دی جائے گی تو جوش وخروش، قفل پڑ جائے گا اور تمام کوششیں سست اور بے مقصد ہو کر رہ جائیں گی۔ اگر آدمی کا زیادہ وقت کامیابی کے ساتھ گزرتا ہے تو اس کی شخصیت میں اعلیٰ درجہ کا توازن قائم رہتا ہے۔ لیکن کبھی کبھی اسے کسی ایسے مسئلہ سے گتھم گتھا ہونا پڑتا ہے، جو بغیر امداد حل نہیں کیا جا سکتا۔ ایسی صورت میں امداد لینا مفید ہوتا ہے۔

کام اور کھیل کے واضح اور باقاعدہ طریقے

اچھی اور باقاعدہ عادتیں، دماغی حفظِ صحت کی بہترین ضمانت ہیں۔ زندگی

کا مدار زیادہ تر قاعدہ اور نظام کی پابندی پر ہے۔ جو بچہ صبح سویرے اٹھنے اور رات کو ٹھیک وقت پر سو جانے کا عادی ہو وہ اپنی روزمرہ کی سرگرمیوں میں پوری مستعدی کے ساتھ جُٹ جاتا ہے۔ نہ دیر لگاتا ہے اور نہ سستی دکھاتا ہے۔ کچھ بچے اِدھر اُدھر وقت ضائع کرتے پھرتے ہیں اور اس کشمکش و تذبذب میں رہتے ہیں کہ انھیں کون سا کام کرنا ہے۔ ان کا زیادہ وقت بے یقینی اور ذہنی انتشار میں گزر جاتا ہے۔ واضح اور باقاعدہ عادتوں کی کمی دماغی صحت پر بُرا اثر ڈالتی ہے۔

یہاں ہم ایک طالب علم کا ذکر کرتے ہیں۔ اس کا نام جیمس تھا۔ یہ حضرت اسکول آتے تو کتابیں لانا بھول جاتے۔ پنسل اور کاغذ اکثر ایسی جگہ رکھ کر دیا کرتے تھے کہ تلاش کرنے پر بھی ان کا پتہ نہ چلتا۔ اس پر طرّہ یہ کہ انھیں خبر نہ رہتی کہ اگلا کیا کام انجام دینا ہے۔ اصل میں وہ سنجیدگی سے کام کرنے کے لیے بیٹھے ہی نہ تھے۔ غرض وہ اس طرح کے طالب علم تھے کہ جن پر بھروسہ نہیں کیا جا سکتا۔

ان کے برعکس اینے میری (Anne Marie) کی مثال ہے۔ وہ ہر روز اس دن کا واضح پروگرام بنایا کرتی تھی۔ وقت پر اٹھتی، ناشتہ سے پہلے ایک گھنٹہ پیانو پر مشق، مقررہ وقت پر ناشتہ اور پھر پورے دن کام میں لگے رہنا اس کا معمول تھا۔ بیچ میں تھوڑی دیر کے لیے سستا لیا کرتی۔ ہر اہم سرگرمی کا وقت اور جگہ واضح اور مقرر ہوتی۔ اس باقاعدگی کا نتیجہ یہ ہوا کہ اس نے بہت کچھ حاصل کر لیا۔ وہ خوش رہتی اور کھیل و تفریح کے لیے کافی وقت نکال لیا کرتی تھی۔

عادت کا قطعی غلام بن جانا بھی مناسب نہیں۔ ایک واضح طریقۂ کار ہونا چاہیے تاکہ کام بھی پورا ہو جائے اور سکونِ قلب بھی برقرار رہے۔ استاد کو اگر ترتیب اور قاعدہ سے کام کرنے کی عادت ہے تو یہ خود اپنی اور اپنے شاگردوں کی دماغی صحت کے لیے بڑی اہم مددگار ثابت ہو سکتی ہے۔ جب طلبا کو ہدایت دی جائے یا کوئی کام سونپا جائے تو ہدایت اور کام کی تفصیلات بالکل صاف اور واضح ہونی چاہییں۔ طلبا کو یہ بات ٹھیک ٹھیک معلوم ہونی چاہیے کہ جو مسائل انھیں درپیش ہیں وہ کیا ہیں۔ جب کوئی طالب علم یہ کہے

"میں نہیں جانتا ہم کہاں ہیں اور ہمیں کیا کرنا ہے" تو سمجھ لینا چاہیے کہ کوئی مضرت رساں صورت حال موجود ہے۔ استاد کو آمرانہ اور مطلق العنان رویہ اختیار نہیں کرنا چاہیے۔ اس کی رہ نمائی اتنی واضح اور مثبت ہونی چاہیے کہ طلبا باقاعدہ طریق پر اپنے اپنے کام میں مشغول رہیں۔

گھر پر بچے کی ضرورت سے زیادہ دیکھ بھال اور ماحول سے عدم مطابقت

دماغی حفظ صحت اور ماحول سے ذاتی مطابقت کے سلسلہ میں ایک خاص معاملہ سے ہم بحث کر چکے ہیں، یعنی ایک ایسی صورت حال جس میں زندگی یا تو بہت آسان بنادی جائے یا تمام کام معمولی سی جدوجہد سے انجام دیے جا سکیں۔ یہ فقرہ کہ "کامیابی ہی کامیابی ہے ناکامی پاس کو نہیں پھٹکتی"، کئی ایسی ہی صورت حال کے لیے استعمال کیا گیا ہوگا۔ لیکن بہت زیادہ آسان کاموں کو سرانجام دینا صحیح معنوں میں کامیابی نہیں کہلاتی۔

دماغی حفظ صحت کے متذکرہ بالا پہلو سے ایک اور پہلو تعلق رکھتا ہے، یعنی والدین کی طرف سے بچوں کی ضرورت سے زیادہ دیکھ بھال۔ مدد کرنے کی کوشش میں، والدین بچوں سے ایسا برتاؤ کرتے ہیں گویا وہ دودھ پیتے بچے ہیں۔ زندگی کے جن تجربات سے بچوں کو معمولاً سابقہ پڑتا رہتا ہے ان میں بھی ضرورت سے زیادہ ان کی حفاظت کی جاتی ہے۔ جس طرح پودوں کو سردی سے محفوظ رکھنے کے لیے حرارت خانہ میں رکھا جاتا ہے اس طرح لاڈ چونچلوں میں پلے بچوں کی پرورش کی جاتی ہے، جس کا نتیجہ یہ ہوتا ہے کہ زندگی کے گرم و سرد کا انھیں کوئی تجربہ نہیں ہو پاتا۔

غیر معمولی دیکھ بھال کرنے والے والدین اپنے بچوں کو دوسرے بچوں کے ساتھ کھیلنے نہیں دیتے، خاص کر سخت قسم کے کھیلوں میں شریک ہونے سے منع کر دیتے ہیں۔ دوسروں سے لڑ جھگڑ کر ان کے بچے روتے بسورتے گھر آئیں تو والدین اپنے ہی بچوں کی طرف داری کرتے ہیں اور یہ معلوم نہیں کرتے کہ قصور کس کا ہے۔ لاڈلے بچوں کو شاید ہی کوئی فرض کبھی انجام دینا پڑتا ہو۔ استعارتاً یہ کہنا درست ہوگا کہ ان کا جسم قند کے ٹکڑوں سے بنا ہے اور وہ

اپنے پیروں پر بلا سہارا کھڑے نہیں ہو سکتے۔ قصہ مختصر ایسے بچے لاڈ کی وجہ سے بگڑ جاتے ہیں۔ والدین کے سہارے زندہ رہتے ہیں اور جذباتی طور پر کبھی پختہ نہیں ہو پاتے۔

چند گھرانوں کے بچوں کی عادتوں اور سماجی ہم آہنگی کی تحقیق کی گئی۔ یہ گھرانے دو قسم کے تھے :۔

الف ایک وہ جہاں بچوں کو ننھا شیر خوار سمجھا جاتا تھا اور ب وہ گھرانے جہاں بچوں کو قاعدہ میں رکھا جاتا اور صحت بخش سلوک کیا جاتا تھا۔ تحقیق کرنے والے ان گھرانوں کو اچھی طرح جانتے تھے کیوں کہ ان کا ربط والدین سے برابر قائم تھا اور انہوں نے حالات کا مفصل ریکارڈ قلم بند کیا تھا۔ اس جائزہ میں دو طرح کے بچے شامل تھے :

(۱) وہ بچے جن میں ان کے والدین ننھے دودھ پیتے بچوں کی طرح سمجھتے تھے۔ ریکارڈ میں درج تھا:

"یہ بچہ خاندان کا سب سے چھوٹا بچہ ہے اور بگاڑ دیا گیا ہے"..... "اس بچہ کو لاڈ اور چونچلے میں پالا گیا ہے" (گھرانوں اور بچوں کے نام نہیں دیے گئے ہیں)

(۲) اس گھرانہ کا ماحول قاعدہ کے اندر ہے۔ "یہ ایک مثالی گھر ہے۔ والدین اپنے بچوں سے دل چسپی رکھتے ہیں اور ان کے احساسات کو سمجھتے ہیں" یہ ایک اور "گھرانہ ہے جو نارمل انداز کا ہے اور بچوں اور اسکول کے ساتھ تعاون کرتا ہے"

بچوں کا جائزہ ان کے کام کرنے کی عادتوں سے لیا گیا تھا۔ یعنی ان کی کارکردگی قابلِ اطمینان پائی گئی یا غیر تسلی بخش۔ اس جانچ سے حیرت انگیز نتائج سامنے آئے۔ نتیجوں کے ریکارڈ دو طرح کے تھے۔ ان ریکارڈوں کی بنیاد پر پتہ چلا کہ جن بچوں کو شیر خوار بچوں کی طرح پالا گیا تھا یا ان کی دیکھ بھال ضرورت سے زیادہ کی جاتی تھی ان کی مجموعی تعداد میں $\frac{3}{4}$ سے لے کر $\frac{4}{5}$ تک ایسے بچوں کی تعداد تھی، جن کی کام کرنے کی عادتیں ناقص پائی گئیں۔ اور صرف $\frac{1}{5}$ سے لے کر $\frac{1}{4}$ تک کی تعداد کے ریکارڈ اچھے تھے۔ معقول اور باقاعدہ گھرانوں کا معاملہ اس کے بالکل برعکس پایا گیا۔ ان گھرانوں کے تین چوتھائی بچوں کی کام کرنے کی عادتیں اچھی تھیں اور محض ایک چوتھائی ریکارڈ خراب تھا۔

سماجی ہم آہنگی کے سلسلہ میں بھی ان بچوں کا جائزہ لیا گیا، اس میں لاڈ چونچلے میں پلے اور سمجھداری کے ساتھ پالے ہوئے بچوں کے مابین قریب قریب وہی فرق پایا گیا جو اوپر دیا گیا ہے۔ لاڈلے بچوں کی تعداد کا ۸۰ فی صد یا ۴/۵ حصہ ایسا تھا جو سماجی ہم آہنگی کے اعتبار سے ادنیٰ درجہ کے تھے، یعنی یہ بچے دوسرے بچوں کے ساتھ مل جل کر نہیں رہ سکتے تھے۔ برخلاف اس کے معقول گھرانوں کے بچے ۶۰ فی صد سے کسی قدر زائد تعداد کا سماجی میل ملاپ اچھا اور ۴۰ فی صد سے کسی قدر کم تعداد کا اچھا نہیں تھا۔

اس قسم کے نتائج بے حد اہم ہیں۔ ان سے ظاہر ہوتا ہے کہ بچوں کی کام کرنے کی عادتوں اور سماجی پختگی پر گھر کے ماحول کا کیا اثر پڑتا ہے۔ ان معلومات سے یقینی طور پر یہ بھی ظاہر ہوتا ہے کہ بچوں کی کام کرنے کی عادتوں، سماجی پختگی اور عام دماغی حفظ صحت کو سنوارنے یا بگاڑنے میں گھر کا کتنا ہاتھ ہو سکتا ہے۔ جب کوئی استاد اپنے شاگرد کی شخصیت کو سمجھنے کی کوشش کرے تو اسے اپنے شاگرد کے گھر کے ماحول کو پیش نظر رکھنا چاہیے۔ موروثی عادتیں اور گھر کا ماحول دونوں، بچہ کے کردار کو سمجھنے میں استاد کی مدد کر سکتے ہیں۔

لاڈلے بچوں کی کام کرنے کی خراب عادتوں کو دور کرنے کے لیے ضروری ہے کہ استاد ان کی ہمت افزائی، اور نگرانی کرے۔ اس کے علاوہ کام کرنے پر آمادہ کرنے کے لیے ان پر دباؤ بھی ڈالتا رہے۔ لاڈلے بچے اپنی صلاحیتوں کے مطابق کام نہیں کرتے۔ اس وجہ سے ان کی ترقی کی رفتار سست پڑ جاتی ہے ۶۰ فی صد سے لے کر ۱۰۰ فی صد تک لاڈلے بچے اسکول کے کام میں کمزور ثابت ہوئے ہیں۔ اس کے مقابلہ میں اچھے متوازن گھرانوں کے صرف ۲۵ فی صد بچوں کی کام کرنے کی عادتیں اچھی نہیں تھیں۔

اسکول اور ذاتی تعلقات

اسکول بچے کے ماحول کا محض ایک حصہ ہے۔ اس سے پہلے کہ اسکول کا کوئی اثر پڑے بچہ ۵ یا ۶ سال تک گھر کے زیر اثر رہتا ہے۔ اسکول اور گھر سے باہر کھیل کے ساتھی ہوتے ہیں جو بچہ پر اپنا اثر ڈالتے ہیں۔

دماغی صحت اور حفظ صحت کا اس بات سے بھی تعلق ہے کہ لڑکے اور لڑکیاں کس

طرح مل جل کر رہتے ہیں۔ لڑکوں اور لڑکیوں کے درمیان دوستانہ اور قدرتی تعلقات کا ہونا صحت مندی کی علامت ہے۔ جب ایک لڑکا اور ایک لڑکی ایک دوسرے کی موجودگی میں بے چینی محسوس کریں تو سمجھنا چاہیے کہ ان کی طبیعتیں میل نہیں کھاتیں۔ ہو سکتا ہے کہ اس طرح کا معاملہ کوئی خاص اہمیت نہ رکھتا ہو تاہم ایسے تعلقات قائم کرانے کی طرف توجہ کرنا ضروری ہے جن میں شرمیلے پن کی گنجائش نہ ہو۔

مخلصانہ اور صحت مندانہ تعلقات قائم کرانے کا مسئلہ بھی غور طلب ہے۔ اس میں ذاتی خامیوں کا احساس نہیں ہونا چاہیے۔ اس بارے میں بچوں کو تربیت دیتے وقت یہ بات خاص طور پر ملحوظ رکھی جائے کہ کسی فرد سے اس کی کمزوری پر گفتگو کرنا یا لکچر دینا بالکل مفید نہ ہوگا۔ بلکہ ہو سکتا ہے کہ اس طریقے سے اس کی خامیوں میں اور اضافہ ہو جائے۔ برخلاف اس کے بچوں کو بتانا ضروری ہے کہ مختلف سماجی حالات میں انھیں کس طرح کا رویہ اختیار کرنا چاہیے۔ اتنا ہی نہیں بلکہ انھیں عملاً سماجی تجربات کرائے جائیں۔ سماجی اخلاق و آداب کے بارے میں معلومات کا زبردست ذخیرہ موجود ہے۔ بچوں کو یہ معلومات بہم پہنچائی جائیں۔ اس طرح کی معلومات حاصل کرنے کے بعد، سماجی تقریبوں میں اگر بچے ان پر عمل کریں تو بہت سے بچوں کی جھجک جاتی رہے گی۔ سماجی تقریبوں میں کچھ بچے اس لیے جھجک محسوس کرتے ہیں کہ انھیں وہ ترکیبیں نہیں معلوم ہوتیں جو ایسے مواقع پر اختیار کی جاتی ہیں۔ بچوں کو سماجی تقریبات کے آداب اور طور طریق سے آگاہ کرنے کے لیے استاد جو کچھ کر سکتا ہے اگر کر دکھائے تو اس سے بچوں کی دماغی صحت اور سماجی تال میل میں بڑی مدد مل سکتی ہے۔

اگر کنڈر گارٹن یا پہلی جماعت میں جسمانی تعلیم کا پروگرام شروع کیا جائے اور تمام جماعتوں میں اسے جاری رکھا جائے تو بچوں کی سماجی صلاحیتوں کو فروغ ملے گا۔ اس پروگرام میں یہ باتیں شامل ہونی چاہئیں: استاد کی نگرانی میں بچے مل جل کر کھیلیں۔ ایک دوسرے سے بات چیت کریں۔ آپس میں رعایت برتیں۔ دلچسپیاں مشترک ہوں۔ باہمی سلوک اور اجتماعی زندگی کا سلیقہ سیکھیں۔

اکثر اسکول ایسے مواقع فراہم نہیں کرتے کہ طلبا کو جماعت میں مل جل کر رہنے یا

صنفِ مخالف سے مناسب برتاؤ کرنے کی تربیت دی جا سکے۔ اس سے کہیں زیادہ بری بات
یہ ہے کہ سماجی میدان میں علیحدگی پسندی، ان اسکولوں کے طلبار کی عادت بن جاتی ہے۔
اس کی مثال ایک اسکول ہے جہاں ابتدائی جماعتوں میں ۴۵۰ طلبا پڑھتے تھے۔ اسکول
کی عمارت کے قریب ہی کھیل کا اچھا میدان اور نفیس جمنازیم (ورزش گاہ) تھا۔ لیکن اسکول
کا کام شروع ہونے سے پہلے، صبح کے وقت یا دوپہر کے وقت درمیانی وقفہ میں بچے کھیل
کے میدان میں نظر نہیں آتے تھے۔ بعض جمنازیم کے اندر باہر بلاوجہ آجا رہے تھے۔ کچھ بال
میں آگے پیچھے دوڑ لگا رہے تھے۔ کچھ سیڑھیوں پر اترتے چڑھتے تھے۔ بعض کی آمد و رفت
غسل خانوں میں تھی۔ کچھ کے ہاتھوں میں جیب کے بڑے چاقو اور کھلونا پستول تھے جو ایک
دوسرے کو کسی کونہ میں کھڑے دکھا رہے تھے۔ چند طلبار ایسے بھی تھے جو اسکول کے میدان میں
اِدھر اُدھر بے تحاشا دوڑ رہے تھے۔ نہ کوئی منظم جماعتی سرگرمی تھی نہ مل جل کر ساتھ کھیلنے کا
سلیقہ۔ نہ دوستی بڑھانے کا خیال۔ اور نہ ٹیم بنا کر کھیلنے کا علم۔ اس صورت میں یہ سیکھنے کا بہت
کم موقع تھا کہ کس طرح مل جل کر رہنا سہنا چاہیے۔

ان طلبار کی سرگرمیوں کو جماعتی کھیلوں میں منظم کرنا اور ساتھ رہنے کا طریقہ بتانا بالکل
آسان کام تھا۔ قریب کے مختلف دیہاتی علاقوں سے جو بچے بس کے ذریعہ اسکول آتے
ہیں وہ جماعتی زندگی سے زیادہ باخبر ہو سکتے تھے، بشرطیکہ انھیں گروپ بنا کر رہنے سہنے
کا گر بتایا گیا ہوتا۔ لیکن ان کی موجودہ حالت یہ تھی کہ وہ چھوٹی چھوٹی ٹکڑیوں میں تقسیم
ہو گئے تھے۔

سب بچوں کو سخت مقابلہ کے کھیلوں میں شامل کرنا، دماغی حفظِ صحت کے لحاظ سے
اکثر سود مند ثابت نہیں ہوتا۔ اس لیے کہ ان میں سب سے اچھے کھلاڑی ہی کامیاب ہوتے
ہیں اور باقی اپنے کم اہل ہونے کا احساس کرنے لگتے ہیں۔ بچوں کو اگر کھیل کی صلاحیت
کے مطابق چھانٹا جائے تو کم اہلیت والے طلبار کھیلوں میں دلچسپی لینا چھوڑ دیں گے
اور مقابلوں سے بھی گریز کریں گے۔ اسکول کے کھیلوں اور سرگرمیوں کا مدعا یہ ہے کہ
بچوں کے لیے تفریح کا سامان مہیا کیا جائے۔ اور ساتھ ہی ان کی تندرستی اور سماجی ترقی

فروغ پائے۔

استاد، دوستانہ فضا اور طلباء کی دماغی صحت

طالب علم کا خاص فکر یہ ہوتا ہے کہ استاد سے اس کے تعلقات کیسے ہیں اور اسکول میں اس کی کیسی نبھتی ہے۔ اسکول میں تفکرات، اور خوف و ہراس کی کھینچا تانی اور دباؤ، بچے کی دماغی صحت کو خراب کرتے ہیں جس کی وجہ سے صحت مند شخصیت کا فروغ پانا مشکل ہو جاتا ہے۔

شاگردوں کی دماغی صحت کے لیے استاد بہت کچھ کر سکتا ہے کیوں کہ جماعت کے کمرے کی فضا اس کی اپنی بنائی ہوتی ہے، اگر استاد کا رویہ دوستانہ اور پر خلوص ہے، اگر وہ بچوں کا ہمدرد ہے اور ان کی ہمت افزائی کرتا ہے، ان کی کمزوریوں کو دور کرنے کے لیے کوشاں رہتا ہے اور ان کی صلاحیتوں کو ابھارتا ہے تو وہ ایسی فضا بنانے میں کامیاب ہوگا جس میں شرمیلے بچے کم جھجک محسوس کریں گے، بچوں میں زیادہ صلاحیت پیدا ہوگی، نیز بچے خاطر خواہ ترقی کریں گے۔

اچھا استاد، شاگردوں کی جدوجہد کی قدر کرتا ہے، ان کے پر خلوص کام کو سراہتا اور ان کی ترقی کو تسلیم کرتا ہے۔ کلاس کے آگے بڑھنے میں، بچوں کا فرداً فرداً جو بھی حصہ ہوتا ہے اسے نظر انداز نہیں کرتا۔ طلباء کے دلوں میں اپنی قدر و منزلت، سلامتی اور سرگرمی و آزادی کے لیے جو بھی خواہش موجود ہوتی ہے، انھیں پورا کرنے میں اس قسم کا استاد مدد کر سکتا ہے۔

نکما استاد، بالعموم اُسے کہتے ہیں جو نہ تو اپنے شاگردوں کو ہی پڑھاتا ہے اور نہ اپنے مضمون پر ہی حاوی ہوتا ہے۔ اس کے شاگرد ہمیشہ غیر مطمئن، پست ہمت، مضطرب اور بے حد پریشاں خاطر رہتے ہیں۔ وہ اپنے مضمون پر کبھی حاوی نہیں ہو پاتے اور اکثر ذہنی انتشار میں مبتلا رہتے ہیں۔

بعض استاد، روایتی مفہوم میں، اپنے مضمون کے ماہر سمجھے جاتے ہیں۔ لیکن طلباء کے لیے مفید ثابت نہیں ہوتے۔ وجہ یہ ہے کہ ان کے طریقہ تعلیم سے طلباء کی دماغی حفظ

صحت پر بڑا اثر پڑتا ہے۔ ایک مس صاحبہ (جن کا نام ظاہر کرنا مناسب نہیں) اسی قسم کی استانی تھیں۔ وہ سختی سے کام لیتیں اور ڈانٹ پھٹکار کر "کام پورا کرا لیا کرتی تھیں"۔ جو کام طلباء کو سپرد کرتیں وہ واضح ہوتا اور سوالات پوچھ کر، شاگردوں کی استعدادِ حاصلہ کو جانچا کرتیں۔ مس صاحبہ مذکورہ کی کلاس میں ڈھیل ڈھال یا لاپرواہی کی گنجائش نہ تھی۔ ڈسپلن (ضبط) قائم رکھنے میں سختی سے کام لیتیں۔ مزاج کی تیز و تند واقع ہوئی تھیں۔ "ان کی ایک ہی نظر" سے، بچہ اپنی جگہ برف کی طرح جم جاتا تھا۔ ان میں تخیل کی کمی تھی، تاہم وہ سخت گیری اور جبر و تشدد کی بدولت اچھے نتائج دکھانے میں کامیاب ہو جاتی تھیں۔

لیکن ان کے کمرہ میں بچے خوش نہیں رہتے تھے۔ ان کی کلاس کے بچے، بڑے ہوتے ہی اسکول چھوڑ کر چلے جاتے تھے۔ جماعت کے کمرہ کی فضا، عمدہ دماغی صحت کے لیے سازگار نہ تھی۔ بچوں کی شخصیت پر مس صاحبہ کے طریقہ تعلیم کا جو اثر پڑتا، والدین اسے پسند تو نہیں کرتے تھے تاہم یہ ضرور جانتے تھے کہ مس موصوفہ کے مضمون میں ان کے بچوں کی تربیت درجۂ تکمیل تک پہنچ جاتی ہے۔

بچوں کے ساتھ سلوک کرتے وقت استاد کے رویّے میں نرمی ہونی چاہیے۔ حاکمانہ انداز کے مقابلہ میں دوستانہ طریقہ کہیں زیادہ کامیاب ثابت ہوتا ہے۔ جس استاد کو اپنے شاگردوں کی خوشنودی حاصل ہو، وہ استاد اپنے شاگردوں کی جذباتی فلاح و بہبود میں مدد کرتا ہے۔ استاد اور طلباء کے مابین خوش گوار تعلقات، شاگردوں کی قوت فکر کو تیز کرنے اور تعلیم حاصل کرنے کے لیے بہت سازگار ہوتے ہیں۔

کہا جاتا ہے کہ استادوں کا یہ کام نہیں کہ وہ مضمون پڑھائیں بلکہ ان کا کام یہ ہے کہ بچوں کو پڑھائیں۔ لیکن دراصل انھیں دونوں کام کرنا ضروری ہیں۔ اچھی تعلیم کے یہ معنی ہیں کہ سبق بھی پڑھایا جائے اور بچوں کو بھی پڑھایا جائے۔ دونوں چیزیں لازم و ملزوم ہیں، ہو سکتا ہے کہ مضمون پڑھانے کی خواہش استاد پر اتنی غالب آ جائے کہ اسے یہ خبر ہی نہ رہے کہ اس کا دراس کے طریقہ تعلیم کا بچوں کے احساسات اور رجحانات پر کیا اثر پڑ رہا ہے، استاد کا کام صرف یہ ہی نہیں کہ وہ بچوں کو ہنر مندیوں اور علم سے موثر طور پر لیس کر دے۔ یہ بھی ضروری ہے

کہ استاد ان کی جذباتی نشوونما میں مدد گار ثابت ہو۔ استاد کی مشاقی صرف اس امر تک ہی محدود نہیں کہ وہ بچوں میں، دوسروں کے ساتھ ساتھ آگے بڑھنے، اندیشوں پر قابو پانے اور خوش رہنے کی صلاحیت پیدا کرائے بلکہ اپنے مضمون کو اچھی طرح پڑھانا بھی اس کی استادانہ مہارت کی دلیل ہے۔ عملاً "مضمون پڑھانا اور بچہ کو پڑھانا" دونوں کو مربوط کیا جا سکتا ہے۔
اور بالعموم ایسا ہوتا بھی ہے کہ استاد ان دونوں کاموں کو کامیابی کے ساتھ انجام دیتا ہے۔
استعارتاً اور لفظاً دونوں اعتبار سے اگر شاگرد میز کی ایک جانب اور استاد دوسری جانب ایک دوسرے کے سامنے ڈٹ جائیں تو اس میں شک ہے کہ یہ صورت حال تعلیم کے لیے سازگار ہوگی اگر بچے محسوس کریں کہ اسکول کے حالات منصفانہ ہیں اور ان میں بے جا طرف داری کو دخل نہیں، محنت سے کام کرنے صلہ ملتا ہے، دل کو اطمینان نصیب ہوتا ہے، استاد ان کا دوست ہے جلاد نہیں، تو یقین کرنا چاہیے کہ بچے ایسے ماحول میں کامیابی کے ساتھ تعلیم حاصل کریں گے۔ ایسا ماحول اچھی دماغی صحت اور عمدہ ذاتی نشوونما کے لیے سازگار ہوتا ہے۔

کام، تکان، آرام اور تندرستی بچے کی تھکان کے بہت سے وجوہ ہو سکتے ہیں۔ ہو سکتا ہے کہ اسے اچھی غذا نہ ملتی ہو، کھانے کی چیزوں میں اسٹارچ (نشاستہ) اور شکر کے اجزا زیادہ اور وٹامن (حیاتین) اور معدنی اجزا کم ہوں۔ یہ بھی ممکن ہے کہ بچہ رات کو دیر سے سوتا ہو اور اس کی نیند پوری نہ ہوتی ہو۔
ممکن ہے اسکول کا کام اسے بہت زیادہ جذباتی کش مکش میں مبتلا رکھتا ہو اور وہ خود کو تھکا ہارا محسوس کرتا ہو، کیوں کہ جذباتی انتشار تکان کا موجب ہوتا ہے۔ لیکن یہ بھی واقعہ ہے کہ بچہ کو اسکول کے کام میں ضرورت سے زیادہ دل چسپی نہیں ہوتی، اس لیے جذباتی تناؤ کو عمومیت کے طور پر اسکول کے کام کا نتیجہ قرار نہیں دیا جا سکتا۔ تاہم بہت سے جوشیلے استاد اپنے شاگردوں میں ضرورت سے زیادہ جوش پیدا کر دیتے ہیں۔
ایسے استادوں کی مثالیں سن کر ایک عالم نفسیات نے کہا کہ اگر دن میں ایک بار طلبا کو کسی پھٹس اور غیر دلچسپ مدرس کے سپرد کیا جائے تو طلبا کے حق میں بہت اچھا ہوگا۔ کیوں کہ اس صورت میں، طلبا پڑھائی کی طرف تو معمولی توجہ کریں گے البتہ ان کے خیالات اِدھر

اُدھر چکر لگاتے رہیں گے اور ان کے دماغ کو کچھ دیر کے لیے سکون نصیب ہو سکے گا۔ تھوڑی دیر کی غیر دلچسپ پڑھائی سے ممکن ہے، دماغی صحت کو مدد مل سکے۔ لیکن بہتر طریقہ یہ ہے کہ جسمانی تعلیم کا ایک گھنٹہ مخصوص کیا جائے جس میں مشغلہ کی تبدیلی سے زیادہ سے زیادہ فائدہ اٹھا سکیں۔

کام سے جو ایک گونہ اکتاہٹ پیدا ہوتی ہے، اس کی وجہ سے بھی بچے اکثر تکان محسوس کرنے لگتے ہیں۔ کچھ لڑکوں کے نزدیک کام بہت مشکل ہوتا ہے۔ بعض سمجھتے ہیں کہ کام غیر دلچسپ ہے اور کچھ دوسری وجوہ کی بنا پر کام کو ناپسند کرتے ہیں۔ وجہ کچھ بھی ہو یہ واقعہ ہے کہ بعض بچے اسکول کے کام سے اکتا جاتے ہیں۔

کام انتہائی سخت ہو، تو بھی تکان اور اکتاہٹ محسوس ہوتی ہے اور اگر انتہائی آسان ہو تو بھی۔ ان دونوں انتہاؤں کا دماغی صحت پر بُرا اثر پڑتا ہے۔ اسکول کے دھنے کے کاموں کے بیچ بیچ میں اگر کھیل اور تفریح، نظام الاوقات میں رکھ دیے جائیں تو اس سے ذہنی کشاکش کم ہو جائے گی اور طلبا کو تھوڑا بہت آرام مل جائے گا۔ یہ دیکھنا استاد کا فرض ہے کہ اس کے شاگردوں میں، تکان کی کوئی علامت تو نہیں پائی جاتی۔ اگر کوئی بچہ تھکا تھکا دکھائی دے تو اس کے بارے میں اسکول کی نرس سے مشورہ کرنا مناسب ہوگا۔ اگر اسکول میں، نرس یا ڈاکٹر دستیاب نہ ہو تو استاد بات چیت کے ذریعہ بچہ کی تکان کا سبب معلوم کرے اور بعد ازاں جو بھی صورت یا حالت ہو، اس کا مداوا کرنے کی کوشش کرے۔

جو بچے اسکول کے ماحول سے نطابق نہیں کر پاتے ان کے مسئلہ کو کامیابی کے ساتھ حل کرنا کوئی ناممکن بات نہیں۔ اپنے شاگردوں کی شخصیت کی مشکلات کو جن اسکولوں کے مدرسین جانتے اور سمجھتے ہیں وہاں یہ مسائل کامیابی کے ساتھ حل ہو جاتے ہیں۔ ایک اسکول میں، طلبا کی شخصیت کے مسائل کا ماہر، استادوں کی رہ نمائی کے لیے مامور کیا گیا۔ تھوڑے عرصہ بعد ماہر صاحب کی ضرورت نہ رہی، اس لیے کہ وہاں کے استادوں نے خود، طلبا کے ان مسائل کو کارگر طریق پر حل کرنے کی مہارت پیدا کر لی تھی۔ استادوں نے بچوں کے والدین سے تعاون کیا اور اسکول کے حالات کو کنٹرول میں رکھ کر، طلبا کے مسائل شخصیت کو کامیابی کے ساتھ حل کر ڈالا۔ اس سلسلہ میں خاطر خواہ کامیابی حاصل نہ ہونے کی وجہ یہ

ہے کہ اسکول کے مختلف شعبے اپنے طلبار کے مسائل کو عملاً حل کرنے کا شعور نہیں رکھتے اور نہ پورے طور پر یہ جانتے ہیں کہ دماغی اور جذباتی صحت کیا ہوتی ہے، لہٰذا ان مسائل کو حل کرنے سے قاصر رہتے ہیں۔

دماغی صحت کس طرح بہتر کی جائے

ہماری اپنی اور دوسروں کی دماغی صحت کے بارے میں کیا کچھ کیا جاسکتا ہے؟ جواب یہ ہے کہ بہت سی باتیں کی جاسکتی ہیں۔ جو شخص دوسروں کی خاطر کچھ کرتا ہے وہ تھوڑا بہت اپنے لیے بھی کرتا ہے اور اگر کوئی شخص اپنی دماغی صحت کو بہتر بناتا ہے تو اس کے معنی یہ ہیں کہ وہ دوسروں پر بھی اچھا اثر ڈالتا ہے۔ ان دونوں چیزوں کے مابین اگر رشتہ جوڑا جائے تو توقع کی جاسکتی ہے کہ عمل اور ردّعمل سے ذاتی تعلق قائم ہو جائے۔ یعنی اگر ایک آدمی کوئی کام کرتا ہے اور دوسرا شخص اس کے نقش قدم پر چلنے کی کوشش کرے تو ان دونوں کے درمیان ذاتی تعلقات پیدا ہو سکتے ہیں۔ دوسرے لفظوں میں آپ دوسروں کو جو کچھ دیتے ہیں، دوسروں کی طرف سے بھی آپ کو اس کا صلہ مل جاتا ہے۔ خوش اخلاقی، دوستی اور امداد و تعاون کے جواب میں دوسرے بھی آپ کے ساتھ ویسا ہی سلوک کریں گے۔ اوسطاً، ایک آدمی لوگوں کے ساتھ جیسا برتاؤ کرے گا، دوسرے لوگ بھی اس کے ساتھ کچھ عرصہ تک ویسا ہی برتاؤ کریں گے۔

یہ ایک صحت مند نقطۂ نگاہ ہے۔ اس لیے کہ اس میں اپنی مشکلات کے مبینہ وجوہ کو دوسروں کے سر منڈھ دینے کی گنجائش نہیں ہوتی۔ اپنی مشکلات کا ملزم دوسروں کو قرار دینا، ایک ایسا فعل ہے جس سے زیادہ شخصیت کو گھن لگا دینے والی چیز اور کوئی نہیں۔ الزام تراشی کے دھندلے پردے سے فائدہ اٹھا کر اپنی شخصیت کی صفائی پیش نہیں کی جاسکتی۔

بہرحال اوپر جو کچھ بیان کیا گیا ہے وہ اطفال اور چھوٹے بچوں پر صادق نہیں آتا۔ کیوں کہ یہ بچے اپنے رویہ اور برتاؤ کے ذمہ دار قرار نہیں دیے جاسکتے۔ ان کی گزر بسر دوسروں کے ہاتھوں میں ہوتی ہے اور ان کی جذباتی صحت مندی اور غیر صحت مندی کا دار و مدار ان کی

جسمانی نگہداشت اور اس جذباتی فضا پر ہوتا ہے، جس میں وہ اپنی زندگی گزارتے ہیں۔ مگر بچہ کی عمر جب اتنی ہو جائے کہ وہ اپنے فعل و عمل کی تھوڑی بہت ذمہ داری خود سنبھال سکے تب اسے یہ جاننا ضروری ہے کہ زندگی کے ذاتی تعلقات خاصی حد تک، عمل اور رد عمل کے اصول پر قائم ہوتے ہیں۔ یعنی دوسرے لوگ تمہارے ساتھ جو برتاؤ کرتے ہیں وہ بیشتر اس سلوک کا ہی رد عمل ہوتا ہے جو تم ان کے ساتھ کرتے ہو۔

مشکلات کو پہچاننا، مان لینا اور ان سے نمٹنا

مشکلات کا سامنا ہمارے لیے آسان نہیں کیوں کہ ایسا کرنے میں ہمیں اپنی نااہلیت کا احساس ہوتا ہے اور یہ احساس بیچ میں حائل ہوتا ہے۔ لہٰذا ہم مشکلات کو دباتے اور چھپاتے رہتے ہیں۔ ہماری توقعات بھی عجیب ہوتی ہیں۔ امید لگائے رہتے ہیں کہ ہمارے تکلیف دہ مسائل خود بخود حل ہو جائیں گے۔ اس کی مثال ایسی ہے کہ دانتوں میں درد ہو اور ہم امید کریں کہ وہ خود بخود جاتا رہے گا۔ لیکن محض امیدوں سے درد نہیں جاتا، علاج کرنا پڑتا ہے، اسی طرح جب تک مشکلات کا مقابلہ اور علاج نہ کیا جائے گا ان کے دور ہونے کا کوئی امکان نہیں۔

مشکلات بھی طرح طرح کی ہوتی ہیں۔ سماجی مشکلات، مثلاً صنف مخالف کی صحبت میں جھجک محسوس کرنا، مالی مشکلات، سبق کے کچھ حصوں کو نہ سمجھنا، ذرا ذرا سی بات پر آپے سے باہر ہو جانا، ذاتی شعور، یعنی اپنی خامیوں کے احساس کی وجہ سے شرمانا، یا گھبرانا، ان کے علاوہ اور بہت سی ذاتی مشکلات اور دشواریاں ہیں جن سے ہمیں سابقہ پڑتا ہے مشکلات کا جاننا اور پہچاننا ضروری ہے۔ اگر ان سے کارگر طریق پر نمٹا نہ جائے تو یہ انسان کی شخصیت کو بگاڑ کر اس کے بخیے ادھیڑ ڈالیں گی۔ اس لیے معقولیت اس میں ہے کہ انھیں پہچانا جائے اور مسئلہ کو صاف طور پر سمجھنے کی کوشش کی جائے۔ انسان کو پوری طرح دل سے اعتراف کرنا چاہیے کہ وہ مسائل سے دوچار ہے اور پھر انھیں حل کرنے پر کمربستہ ہو جانا چاہیے۔ اگر کسی بچے یا بالغ شخص کے دوست نہ ہوں اور لوگ اس سے مانوس ہونے کی بجائے دور بھاگیں تو پہلا قدم یہ ہونا چاہیے کہ اس مسئلہ کا اعتراف کیا جائے اور تجزیہ کیا جائے کہ آخر

اس میں اور اس کے اعمال میں کیا خرابی ہے کہ لوگ اسے پسند نہیں کرتے۔ اس تجزیہ کے بعد اسے اپنا طرز عمل بدلنا چاہیے۔ کسی معتمد دوست یا مشیر کی امداد اس میں کافی مفید ثابت ہوسکتی ہے۔

تاثیر اور صلاحیت بڑھانا

یہ سیکھنا چاہیے کہ ایک ہی آدمی بہت سی چیزوں میں کیسے مہارت پیدا کرسکتا ہے۔ اعلیٰ ترین درجہ حاصل کرنا نہ تو ضروری ہے اور نہ ہمیشہ پسندیدہ۔ کیوں کہ ایسے آدمی کا اپنے ہم رتبہ لوگوں کی سرگرمیوں میں کھپنا مشکل ہو جائے گا جو کام اور کھیل دونوں میں اس کے برابر ہوں۔ آدمی میں اتنی ہنرمندی اور دلچسپی ضرور ہونی چاہیے کہ وہ خوشی خوشی بہت سی سماجی سرگرمیوں میں پورا پورا حصہ لے سکے۔ اگر آپ سماجی طور طریق اور اخلاق سے واقف نہیں تو یقیناً جماعتی سرگرمیوں سے جان چرائیں گے۔ فرض کیجیے کسی شخص کو ناچنا نہیں آتا تو ظاہر ہے کہ وہ رقص گاہ کے پاس نہ پھٹکے گا۔ جسے تاش کھیلنا نہیں آتا وہ اپنے ہمجولیوں کے ساتھ بیٹھ کر تاش نہیں کھیل سکتا۔ جس میں ورزشی کھیلوں کی مہارت کم ہوگی وہ بہت سے کھیلوں میں شریک نہ ہوگا۔ اس طرح مہارت اور اہلیت کی کمی، آدمی کو بہت سی سماجی سرگرمیوں میں حصہ لینے سے روک دیتی ہے اور بہت غیر صحت مند چیز ہے۔ اگر کوئی شخص اپنی جذباتی صحت بگاڑنے پر تُل ہی جائے تو اس کا بہترین طریقہ یہ ہے کہ گوشۂ تنہائی اختیار کرلے۔ البتہ اسکول چوں کہ ایک کارگر سماجی اکائی ہوتا ہے اس لیے وہ آدمی کو سماجی علیحدگی سے روک سکتا ہے۔

کام میں اثر خیزی اور اہلیت کی ضرورت ہر شخص کو ہوتی ہے۔ خواہ وہ اسکول کا طالب علم ہو، یا مشین چلانے والا مزدور، کھیت کا کسان ہو، یا دفتر کا سفید پوش اہلکار۔ کسی کا کام اثر خیزی اور اہلیت کے بغیر نہیں چل سکتا۔ اہلیت نہ ہو تو ہر وقت یہ خوف سوار رہتا ہے کہ کہیں ملازمت ہاتھ سے نہ جاتی رہے۔ اقتصادی عدم سلامتی کا خیال آدمی کو افسردہ خاطر رکھتا ہے۔ اسکول کا جہاں یہ کام ہے کہ وہ طلبا کو مفید سماجی انسان بنائے، اسے طلبا میں ایسی مہارتوں اور عادتوں کو بھی فروغ دینا چاہیے کہ آئندہ یہی طلبا مفید محنت کش بن سکیں۔

دماغی اور جذباتی صحت کا علم

ایک شخص کو دماغی صحت کے بارے میں علم ہوسکتا ہے۔

لیکن علم کا ہونا اس بات کی ضمانت نہیں کہ اس کی دماغی صحت واقعی بہتر ہو جائے گی کیوں کہ دماغی کیفیت کا اثر، طرز عمل پر اکثر نہیں پڑتا۔ دوسرے لفظوں میں محض اتنا جان لینا کہ آدمی کو کیا کرنا چاہیے اس بات کی ضمانت نہیں کہ وہ اس کام کو کر بھی لے گا۔ ہو سکتا ہے کہ ماہرین غذا کو خود غیر مفید غذا کھانے کی عادت ہو۔ بہت سے ڈاکٹروں کی تندرستی اچھی نہیں ہوتی اور بلاشبہ تمام دماغی امراض کے معالجوں کی شخصیتیں صحت مند نہیں ہوتیں۔

تاہم اس بات کا علم ہونا ضروری ہے کہ بنیادی ضرورتوں کو پورا کر کے محرومیوں کا سدباب کس طرح کیا جا سکتا ہے اور ذہنی الجھنیں جو برابر ابھرتی رہتی ہیں وہ کیسے کم کی جا سکتی ہیں اگر اس قسم کے علم کو استاد اور شاگرد عملاً استعمال کریں تو مشکلات حل کرنے میں بڑی مدد مل سکتی ہے۔ استادوں اور شاگردوں کے لیے کتنا اچھا موقع ہے کہ جذباتی زندگی کو صحت مند بنانے کی غرض سے وہ اپنے علم کو کام میں لائیں۔ اور اپنی معلومات کو عملی جامہ پہنائیں۔ استاد اور شاگرد ہر روز پانچ، چھ گھنٹے ساتھ رہتے ہیں۔ اس عرصہ میں انھیں حالات کی لاتعداد صورتوں سے سابقہ پڑتا ہے۔ ان تجربوں کو اگر عقل مندی سے کام میں لایا جائے تو اچھی خاصی صحت مند جذباتی فضا پیدا کی جا سکتی ہے۔ مناسب وقت پر بحث و گفتگو کر کے طلبا کو یہ معاملات سمجھائے جا سکتے ہیں۔ طلبا، جب استادوں کے سامنے اپنے مسائل رکھتے ہیں تو دماغی حفظِ صحت کا علم استاد اور طلبا، دونوں کے لیے مفید ثابت ہو سکتا ہے۔

جسمانی بناوٹ، تندرستی اور حالات سے موافقت قد اور جسم کی ساخت، شخصیت کو متاثر کرتی ہے۔ اگر کوئی لڑکا یا آدمی دراز قد اور عمدہ متوازن بدن رکھتا ہو، اس کے پٹھے مضبوط ہوں تو اس کی شخصیت پر ان چیزوں کا اچھا اثر پڑ سکتا ہے۔ ممکن ہے کہ ایسا شخص دوسروں کو بے وجہ ستانے اور لڑنے جھگڑنے پر مائل ہو۔ لیکن غالب خیال یہ ہے کہ عام طور پر ایسے شخص کو اپنی ذات پر اصا اعتماد ہوتا ہے اور وہ سماج کے لیے قابل قبول ہوتا ہے۔ ساتھی اس کی عزت کرتے ہیں اور وہ ہر دل عزیز ہو جاتا ہے۔ صنفِ نازک، چوں کہ مضبوط اور مردانہ شکل و شباہت کو پسندیدہ نظر سے دیکھتی ہے اس لیے وہ لڑکیوں کا منظورِ نظر بن جاتا ہے۔

جن لڑکیوں کی جسمانی وضع قطع میں دل کشی ہوتی ہے، انھیں بھی مقابلتاً وہی فائدے حاصل ہوتے ہیں جو سڈول لڑکوں کو حاصل ہیں۔ وہ جذباتی اور سماجی لحاظ سے مطمئن ہوتی ہیں۔ اور کم دل کش لڑکیوں کے مقابلہ میں دوسروں پر زیادہ اچھا اثر ڈالتی ہیں۔ اس لیے ان کے سماجی ترقی کے امکانات دوسری لڑکیوں کے مقابلہ میں زیادہ ہوتے ہیں۔

جس جسمانی اٹھان کا اثر نوجوانوں کے جذبات اور شخصیت پر پڑتا ہے، اس کا ایک پہلو یہ بھی ہے کہ نوجوانی کے زمانہ میں ٹانگیں زیادہ لمبی ہوجاتی ہیں۔ بعض نوجوان خاص کر وہ دُبلے پتلے اور کم وزن ہوتے ہیں، عنفوان شباب کے دور میں لم ٹنگے لگتے ہیں۔ بازو بھی لمبے اور لٹکے ہوئے دکھائی دیتے ہیں۔ تیزی سے بڑھتے ہوئے جسمانی اٹھان کے زمانہ میں اگر پرانے تنگ کپڑے استعمال کیے جائیں تو ٹانگوں اور بازوؤں کی لمبائی اور زیادہ نمایاں ہوجاتی ہے۔

نوجوانی کے زمانہ کو "بے تکے زمانہ" کا خطاب دیا گیا ہے لیکن واقعہ یہ ہے کہ یہ بے تکا پن، جسمانی یا ورزشی مہارتوں کی کمی کا نتیجہ نہیں ہوتا کیوں کہ نوجوانوں سے زیادہ، ورزشی مہارتوں میں اور کسے کمال حاصل ہوسکتا ہے۔ اس معاملہ میں نوجوان بہت لائق اور قابل ثابت ہوتے ہیں۔ تاہم نوجوانوں کا بے تکا پن کبھی کبھی ان صورتوں میں ظاہر ہوتا ہے، جب ان میں اپنی ذات کا شعور اور زود حسی پیدا ہوجاتی ہے۔ بڑا ڈیل ڈول ان کے لیے نئی چیز ہوتی ہے۔ تازہ جنسی اُبھار سے نئی دل چسپیاں ابھرتی ہیں اور انھیں ظاہر کرتے وقت اس نوجوان کو جھینپ محسوس ہوتی ہے۔ جب اسے کسی سماجی صورت حال سے سابقہ پڑتا ہے تو وہ لغزش کرتا ہے یا لڑکھڑا کر گر پڑتا ہے یا "اس کے پیر اُلجھ جاتے ہیں" اور بڑے بھدے پن سے کھسک جاتا ہے۔ اس بھدے پن کی بنیاد، جسمانی اعضا میں توازن کی کمی نہیں بلکہ وہ جذبات اور احساسات ہیں جو شعور ذات کے نتیجہ میں ابھرتے ہیں۔ اس سلسلہ میں یہ بتا دینا ضروری ہے کہ نوجوانوں کے بھدے پن کا جو اس قدر ذکر کیا گیا ہے۔ اس میں مبالغہ آمیزی اور ڈرامائی طرز بیان کو بڑا دخل ہے۔

انسان کے رویّہ میں، اس کے قد و قامت کے اثرات جھلکتے ہیں۔ بچہ، بالغوں کی موجودگی

میں خود کو کم تر سمجھتا ہے اس لیے کہ وہ قد میں، بچوں سے کہیں بڑے ہوتے ہیں۔ لہٰذا بچوں کا بالغوں کی صحبت میں زیادہ عرصہ تک رہنا مناسب نہیں۔ جو بچہ ہمیشہ بالغوں کی صحبت میں رہتا ہے اسے فرماں برداری کی عادت پڑ جاتی ہے اور کم تری کا احساس پیدا ہو جاتا ہے۔ ایک بچہ جب لمبا تڑنگا ہو گیا تو اس نے کہا "مجھے بڑی خوشی ہے کہ میرا قد بھی اتنا ہی بڑا ہو گیا، جتنا ان لوگوں کا ہے جن کے ساتھ میں رہتا ہوں۔"

عمر کے اعتبار سے جس بچہ کا قد چھوٹا ہو، وہ کمتری کا احساس کرنے لگتا ہے۔ اسی عمر کے دوسرے بچے زیادہ قد آور اور مضبوط ہوتے ہیں اس لیے وہ ان بچوں میں رہنا پسند کرتا ہے، جو عمر میں چھوٹے اور قد میں اس کے برابر ہوتے ہیں اور یا پھر علیحدگی اختیار کر لیتا ہے اور اپنے ہم عمر لڑکوں اور لڑکیوں سے ربط ضبط ترک کر دیتا ہے۔ تاہم پستہ قد آدمی، مطالعہ، موسیقی اور کتابوں میں، سکون تلاش کر سکتا ہے، اسکول میں اپنے ساتھیوں پر سبقت حاصل کر کے بھی وہ مطمئن ہو سکتا ہے۔ اس کے علاوہ جنگجو اور جھگڑالو بن کر اور یہ شہرت حاصل کر کے کہ "یہ لڑکا کسی سے نہیں ڈرتا" وہ اپنی پستہ قدی کی تلافی کر سکتا ہے۔ یعنی پستہ قدی کی تلافی کی ایک شکل یہ بھی ہو سکتی ہے کہ ایسا لڑکا اسکول میں قہقہے لگائے۔ چلا چلا کر بولے اور خوب فساد برپا کرے۔ اسے اپنی کمتری کا احساس ہوتا ہے، اس لیے مختلف طریقوں سے اس کی تلافی کرنے کی کوشش کرتا ہے۔

تاہم یاد رکھیے کہ تمام پستہ قد آدمیوں کی شخصیتیں اس طرح ٹیڑھی میڑھی نہیں ہو جاتی ہیں۔ بہت سے چھوٹے قد کے آدمی، خوش و خرم اور اچھی طرح رہتے سہتے ملیں گے ان واقعات کو عمومیت کا رنگ دینے میں جلد بازی سے کام لینا مناسب نہیں۔ مثلاً یہ کہنا کہ "نپولین کی جنگجوئی اور تمام یورپ فتح کرنے کی خواہش، اس وجہ سے تھی کہ وہ پستہ قد تھا اور تمام دنیا کے سامنے مظاہرہ کرنا چاہتا تھا کہ وہ سب سے زیادہ طاقت ور آدمی ہے" دور از کار خیال آرائی سے زیادہ وقعت نہیں رکھتا۔

ہم صرف ان لوگوں کا ذکر کر رہے ہیں جن کے جسم، اعتدال سے تجاوز کر جاتے ہیں۔ اس سے مراد وہ شخص ہے، جس کے بدن کے حصے اوسط سے غیر معمولی طور پر مختلف

ہوتے ہیں۔ مثلاً بہت پستہ قد، زیادہ دراز قد، بہت موٹا تازہ، بے انتہا دُبلا پتلا یا وہ شخص جس جسمانی خامیاں نمایاں ہوں۔

بہت زیادہ موٹے آدمی کے لیے شخصیت کے مسائل پیدا ہوسکتے ہیں۔ موٹے آ کے کپڑے چھوٹے یا تنگ ہوں تو لوگ اس سے مزا لیتے ہیں۔ موٹا شخص بھی سمجھ جاتا ہے لوگوں کی توجہ اس کی طرف مرکوز ہے۔ اسکول میں موٹا بچہ جب اپنی نشست پر مشکل۔ پھنس کر بیٹھے یا کھیل کے میدان میں چوکس نہ رہے تب بھی لوگ اس کا مذاق اڑاتے ہیں اور اسے "موٹو"، "ناکارہ ایندھن"، "سور کی چربی"، "ٹب کی طرح گول مٹول" جیسے نا موں سے پکارتے ہیں۔ ظاہر ہے کہ ایسے ہتک آمیز اور ناخوش گوار القاب کوئی پسند نہیں کرتا۔

بہت لمبا اور بہت دُبلا پتلا ہونا بھی شخصیت پر بُرا اثر ڈالتا ہے۔ دُبلا پن کمزو کی علامت ہے اور لمبے، دُبلے پتلے آدمی اس کمزوری کو محسوس کرتے ہیں۔ انھیں "چھ "سلاخ" یا "نازک اندام" جیسے نام دیے جاتے ہیں۔ اور "سیم کی پھلی" کہہ کر ا کا ذکر کیا جاتا ہے۔ ان باتوں سے اعتماد اور ذاتی قدر و منزلت کا احساس کم ہوجاتا ہے

جو لڑکیاں اوسط قد سے زیادہ لمبی ہوتی ہیں انھیں اپنی درازقامتی اچھی نہیں لگتی۔ ا لیے وہ اس چیز کو بہت زیادہ محسوس کرتی ہیں۔ عورتوں کی اوسط لمبائی تقریباً ۵ فٹ ۵ ا ہے۔ لہٰذا جن لڑکیوں کا قد ۵ فٹ ۹ انچ یا ۵ فٹ ۱۰ انچ یا اس سے بھی زیادہ ہو وہ کو بہت زیادہ لمبا محسوس کرتی ہیں۔ اگر وہ زیادہ لمبی ہوں یا ان کے قد کی لمبائی میں بھا ہو تو عنفوانِ شباب میں اس کا احساس خاص طور پر زیادہ ہوتا ہے۔

لڑکیاں غالباً محسوس کرتی ہیں کہ قد کی لمبائی ان کی راہ میں ایک روڑا ہے۔ اس کی ے شادی کے مواقع کم ہوجاتے ہیں۔ بعض لڑکیاں اپنی لمبائی کم دکھانے کی غرض سے جھکی رہتی ہیں۔ یہ ٹھیک نہیں۔ برخلاف اس کے بلند قامت لڑکیوں کو اپنی سرو قدی فائدہ اٹھانا چاہیے۔ اگر وہ تن کر کھڑی ہوں تو ان کی شان و شوکت اور حسن و جمال کو چ چاند لگ جائیں گے۔ بہتیرے لوگ دراز قد اور رعب دار لڑکیوں کے بارے میں بہت

اچھی رائے رکھتے ہیں۔ دراصل بلند قامت لڑکیوں کو کئی لحاظ سے برتری حاصل ہے۔ انھیں اس کا فائدہ اٹھانا چاہیے۔

بیماری اور عضوی کمزوری کی وجہ سے آدمی زندگی میں موزونیت پیدا نہیں کرسکتا۔ مریض شخص معمول کے مطابق، زندگی بسر کرنے سے قاصر رہتا ہے۔ اس کی آزادی چھن جاتی ہے اور بیماری اس کی جذباتی صحت کو تباہ کرڈالتی ہے۔ بعض مریض خوش و خرم رہتے ہیں لیکن بیشتر کی شکلوں پر ردگی پن برستا ہے۔

جن لوگوں کو بار بار نزلہ زکام ہوتا رہتا ہے، یا ان کا معدہ کمزور ہے اور کھانا ہضم نہیں ہوتا یا جن میں توانائی اور چستی کم ہوجاتی ہے وہ زندگی اور زندہ دل لوگوں کا ساتھ نہیں دے سکتے اور نہ ماحول سے مطابقت پیدا کرسکتے ہیں۔ ان کی تکلیفیں اور کمزوریاں انھیں کم مایہ، زودحس اور چڑچڑا بنا دیتی ہیں۔ ان کے بدن میں اتنی جان نہیں ہوتی جیسی دوسرے لوگوں کے بدن میں ہوتی ہے۔ لہٰذا وہ چاہتے ہیں کہ سب لوگ ان کی نازبرداری کریں۔ جس آدمی کی صحت خراب ہوجاتی ہے۔ اسے زندگی کی سختیوں کا جھیلنا دشوار ہوتا ہے اور وہ دنیا والوں اور حالات زندگی کے ساتھ ہم آہنگ نہیں ہوتا۔

استاد کو چاہیے کہ جن طالب علموں کی صحت خراب ہو یا ان کے قد قامت اور شکل و شباہت اوسط سے متجاوز ہوں، ان کے طرز عمل کی پریشان کن علامتوں پر نظر رکھے۔ نیز وہ طلبا، جن کا چہرہ مہرہ اور شکل و وضع، جاذب نظر نہ ہو، ان کے دماغ میں گریز اور فرار کے رجحانات گھر کرلیتے ہیں اور بطور تلافی وہ کوئی خاص طرز عمل اختیار کرنے کی طرف مائل ہوجاتے ہیں۔ شاگردوں کے اس قسم کے رجحانات اور میلانات کی طرف بھی استاد کی نظر ہونی چاہیے۔ بدصورتی تمام لوگوں کی دماغی صحت پر برا اثر نہیں ڈالتی لیکن بعض اشخاص ضرور اس کا شکار ہوتے ہیں۔ ہمدردی، شفقت اور خصوصی توجہ کے ذریعہ اس کا مداوا کیا جاسکتا ہے۔ اگر استاد کو اپنے شاگردوں کا اعتماد حاصل ہو تو وہ انھیں صاف ستھرا، بنا سنورا رہنے اور جسمانی حالت بہتر بنانے میں کافی مدد کرسکتا ہے اور اس کے شاگرد دیکھنے میں زیادہ اچھے لگیں گے۔ اچھی نشو ونما کی ضرورت کا احساس، استاد اپنے شاگردوں کو اگر چاہے تو کرا سکتا

ہے۔ ایسا نعم البدل ضروری ہے۔

اس سلسلہ میں کوئی مقررہ قانون نہیں کہ جس کی پیروی کی جائے۔ مزید براں بہت سے مستثنیات بھی سامنے آتے ہیں۔ چنانچہ بعض لوگ تمام قدرتی خوبیوں سے لیس ہوتے ہوئے بھی ماحول سے میل نہیں کھا پاتے۔ اس قسم کی مثال ایک لڑکی کی ہے، جس کا نام میری (Mary) تھا۔ اس کی عمر پندرہ سال تھی اور ہائی اسکول کے دوسرے سال کی تیاری کر رہی تھی۔ بڑی ہی ذہین لڑکی تھی۔ سبق خوب یاد کرتی اور اس کا شمار، جماعت کے بہترین طلبار میں ہوتا تھا۔ اوسط اونچائی سے اس کا قد کسی قدر زیادہ تھا۔ خوش جمال تھی۔ اس کے گیسو، شاعروں کو رزمیہ نظم لکھنے کی دعوت دیتے تھے۔ لیکن ان خوبیوں کے باوجود، وہ لوگوں سے کھنچی کھنچی رہتی اور ان کی صحبت میں اسے کوفت ہوا کرتی تھی۔ اس کا کوئی جگری دوست نہ تھا اور ایسا معلوم ہوتا تھا کہ وہ تفکرات اور دماغی الجھنوں کے بوجھ تلے دبی ہوئی ہے۔ وہ خوش نہ تھی۔ دنیا میں ترقی کرنے کی ظاہری شکلیں سب موجود تھیں لیکن وہ یہ نہ جانتی تھی کہ ان صلاحیتوں کو کیوں کر بروئے کار لایا جائے۔ اس معاملہ کا تجزیہ کیا گیا تو پتہ چلا کہ ان کی اماں جان نے نازبرداریاں کر کے انھیں بگاڑا تھا۔ اور ابا جان نے اس طرف بہت معمولی سی توجہ فرمائی تھی۔ ایک نے گلے سے لپٹائے رکھا اور دوسرے نے اسے اس کے حال پر چھوڑ دیا۔ بچہ کی پرورش میں اعتدال اور توازن کی کمی، اس کے عمل بے جوڑ ہونے کا باعث بن جاتی ہے، چاہے قدرت سے اسے وہ ساری نعمتیں مل چکی ہوں، جو دنیا میں ترقی کرنے اور دوسرے لوگوں کے ساتھ مل جل کر رہنے کے لیے ضروری ہیں۔

جسمانی معذوریاں اور ماحول سے مطابقت

کچھ بچے جسمانی طور پر معذور ہوتے ہیں۔ یا اپاہج ہوتے ہیں یا حواس کی کمزوریوں میں مبتلا۔ جس بچہ کا کوبڑ نکلا ہوا ہو، ٹانگ ٹوٹ گئی ہو، بازو سوکھ کر ٹیڑھا میڑھا گیا ہو یا بالکل ندارد ہو، جسم پر کوئی پیدائشی داغ نمایاں ہو، تشنج میں گرفتار رہو۔ بینائی کمزور ہو یا اونچا سنتا ہو وہ بچہ جسمانی اعتبار سے معذور ہوتا ہے اور زندگی کی سرگرمیوں میں اوروں کی ہمسری نہیں کر سکتا۔ وہ ذرا ذرا سی بات کو محسوس کرنے لگتا ہے۔ خود کو دوسروں

سے کتر کتا ہے اور لوگوں سے رشتہ ناتہ رکھنا پسند نہیں کرتا۔ جسمانی معذوروں کو صحت یاب کیا جاسکتا ہے یا کم از کم ان کی حالت بہتر بنائی جاسکتی ہے بشرطیکہ استاد اس قسم کے بچوں کے ساتھ مل کر کام کرے اور ان کا حوصلہ بڑھاتا رہے۔ ان کی اصلاح کا طریقۂ کار بالکل ویسا ہی ہے جیسا کہ بہت دراز قامت یا پستہ قامت، موٹے تازے یا دبلے پتلے بچوں کے معاملہ میں اختیار کیا جاتا ہے۔

ایسی مثالیں موجود ہیں کہ جسمانی طور پر معذور آدمی اچھا خاصا ربط ضبط پیدا کرلیتا ہے۔ فریڈ بی (Fred B) کی مثال لیجیے۔ پستہ قد، ریڑھ کی ہڈی ٹیڑھی، اس کے باوجود پہلی بات یہ ہے کہ اس نے بہت اچھی تعلیم پائی تھی اور ہمیشہ تہذیب، شائستگی اور خوش مزاجی سے پیش آتا تھا۔ اس کا نتیجہ یہ ہوا کہ لوگ اس کے ساتھ دوستی اور عزت کا برتاؤ کرنے لگے اور اس نے بہت سے خوش گوار تعلقات پیدا کرلیے۔ جسمانی کمزوری کی تلافی کرنے کی غرض سے اس نے لوگوں کے دلوں پر یہ نقش بٹھایا کہ وہ کھلی ہوا میں رہنا پسند کرتا ہے مچھلی پکڑنے، شکار کھیلنے اور اپنی کار کو اسّی میل فی گھنٹہ کی رفتار سے چلانے کا شوقین ہے۔ اس میلان کا اظہار اتنا معمولی تھا کہ لوگوں نے اس کے دوستانہ اور مخلصانہ طرز عمل کی وجہ سے اس چیز کا کوئی نوٹس نہ لیا۔ اس کے بہت سے دوست تھے اور وہ خوش و خرم زندگی بسر کرتا تھا۔

جسمانی معذوروں کا ایک دوسرا رجحان بھی ہوتا ہے۔ وہ اپنی حالت زار پر ترس کھاتے رہتے ہیں۔ اپنے اوپر ترس کھانے کی عادت قریب قریب ہر شخص میں پائی جاتی ہے اگر کوئی شخص یہ سمجھ لے کہ اپنی ذات پر ترس کھانا اور اپنی بدنصیبی کا رونا روتے رہنا، فعل عبث ہے تو وہ اپنی زندگی کو بہتر سمت میں موڑ سکتا ہے۔ یہ جان لینا ضروری ہے کہ خوشی خود بخود آسمان سے نہیں ٹپکتی بلکہ ایک صاف اور واضح طرز عمل کا نتیجہ ہوتی ہے۔ ہر شخص کو ایسا طرز عمل اختیار کرنا چاہیے کہ دوسروں پر اس کا ردّ عمل اچھا ہو۔ آدمی کو ایسا طرز عمل اپنانا چاہیے جس کا اظہار ان الفاظ سے ہوتا ہے "میں ہر صورت خوشی حاصل کرنے کی خاطر جدوجہد کرتا رہوں گا۔"

بچے کے سماجی اور معاشی حالات

بچوں کے گھرانے ایک دوسرے سے اتنے ہی مختلف ہوتے ہیں جتنے کہ خود بچے۔ معمولی گھرانے میں بچہ موروثی خصوصیات اور گھرانے کے ماحول، دونوں کا اثر قبول کرتا ہے۔ لہٰذا اس امر کا تعین کرنے میں کہ بچہ کس طرح کا ہے اور آئندہ کیا ہونے والا ہے، گھرانے کے حالات کافی اہمیت رکھتے ہیں۔

بعض گھرانوں کے والدین، بہت تعلیم یافتہ ہوتے ہیں۔ ان کی شخصیتیں، اخلاقی حیثیت سے مفید ہوتی ہیں اور وہ اپنی برادری کے لیڈر ہوتے ہیں۔ ان کی آمدنی کافی ہوتی ہے جس وجہ سے ان کے رہائشی مکانات، جدید طرز کے بنے ہوئے، دل کش، اور آراستہ و پیراستہ ہوتے ہیں۔ کھانے اور کپڑوں کے لیے، تفریحات اور تہذیبی سرگرمیوں کے لیے ان کے پاس وافر روپیہ ہوتا ہے۔ ایسے گھرانہ کے بچوں کو بہت فوائد حاصل ہوتے ہیں جن کی وجہ سے ان کے دل میں اعتماد اور ذاتی قدر و منزلت کا احساس فروغ پاتا ہے۔

دوسرے گھرانوں میں والدین کی تعلیم معمولی اور آمدنی کم ہوتی ہے۔ رہائشی مکانات خراب ہوتے ہیں اور روپیہ اتنا کم کہ روزمرہ کی ضروریات کا پورا ہونا مشکل ہوتا ہے۔ بچے کھانا اور کپڑے مانگتے ہیں، والدین ان کے مطالبات سے پریشان رہتے ہیں۔ بچوں کو یہ فکر اور یہ خوف دامن گیر رہتا ہے کہ کہیں ان کے والدین کی ملازمت نہ جاتی رہے اور وہ کھانے، کپڑے اور رہائشی مکان سے محروم نہ ہو جائیں۔

اب ان دو قسم کے گھرانوں کا تقابل کیجیے۔ ایک گھرانے کے بچوں کو ذرہ برابر پریشانی نہیں کہ ان کے لیے اسکیٹ، ٹینس کے بلے یا اسکول پارٹی اور ناچ کی محفلوں کے لیے روپیہ کہاں سے آئے گا۔ ان کے کپڑے نفیس ہوتے ہیں اور لباس کے معاملہ میں انھیں کبھی کوئی کوفت نہیں اٹھانی پڑتی، برخلاف اس کے دوسرے گھرانے کے بچوں کو اس طرح کی جملہ پریشانیاں دامن گیر رہتی ہیں۔

عام طور پر گھرانوں کی سماجی و معاشی حالت ان دو انتہاؤں کے درمیان ہوتی ہے۔ یعنی وہ نہ تو انتہائی خوش حال ہوتے ہیں اور نہ انتہائی بدحال۔ بعض گھرانوں کی صورتحال

ان دونوں سے بھی بازی لے جاتی ہے یعنی ان کی خوش حالی یا بدحالی کا کوئی ٹھکانہ نہیں ہوتا۔ بہرحال گھر کی سماجی اور معاشی حالت اور حیثیت کا بچہ کی شخصیت پر اثر پڑتا ہے۔ یعنی خوش حال بچے جسمانی اور دماغی اعتبار سے توانا و تندرست ہوتے ہیں اور بدحال بچے کمزور و ناتوان۔ خوش قسمتی سے امریکہ کے اسکولوں میں، ایک طالب علم اپنی صلاحیتوں کے مطابق عام اس کے کہ اس کا گھریلو پس منظر کیا ہے، ادہ بری کا کام سنبھال سکتا ہے۔ چنانچہ بہت سے بچے گھریلو صورت حال کی دشواریوں کے نفسیاتی اثرات پر قابو پانے میں کامیاب ہوجاتے ہیں۔

بہرصورت، طالب علم کی ماہیئت کو سمجھنے اور اس کے احساسات اور طرز عمل کا تجزیہ کرنے کی غرض سے، استاد کو لازم ہے کہ ظاہر کیے بغیر، اس کی سماجی اور معاشی حیثیت معلوم کرے۔ ہوسکتا ہے کہ کسی طالب علم کو پارٹیوں میں شرکت کے لیے محض اس بناء پر مدعو نہ کیا جائے کہ اس بے چارے کے پاس نفیس لباس نہیں یا اس کے ذرائع محدود ہیں۔ ممکن ہے کہ یہی باتیں، دوسرے بچوں سے واقفیت پیدا کرنے میں بھی مانع آتی ہوں۔ گھریلو پس منظر، بچوں میں ایسے رجحانات پیدا کر دیتا ہے کہ بچے سماجی صورت حال کا سامنا کرنے سے کتراتے ہیں اور سماجی سرگرمیوں سے گریزاں رہتے ہیں۔ بہرحال دونوں انتہاؤں کے اثرات، اخلاقی لحاظ سے غیر مفید ثابت ہوسکتے ہیں۔

ہر طالب علم کا فرداً فرداً مطالعہ کرنے کی ضرورت

استاد کو یہ حقیقت کبھی فراموش نہیں کرنی چاہیے کہ ایسا کوئی قاعدہ نہیں کہ جسے کسوٹی بنا کر استاد پرکھ سکے کہ کس طالب علم میں ماحول کے ساتھ گھل مل جانے کی اہلیت نہیں ہے اور کیوں نہیں ہے۔ اچھا ہو کہ خیال رکھا جائے کہ بچے کند ذہن بھی ہوتے ہیں اور غیر معمولی ذہین بھی۔ کچھ بچوں کی جسمانی حالت اوسط سے بہت کم یا بہت زیادہ درجہ کی ہوتی ہے۔ ایسے بچے بھی ہیں جو جسمانی اور دماغی اعتبار سے معذور ہیں اور ایسے بھی، جن کا گھریلو پس منظر ناسازگار اور ان کی اقتصادی و سماجی حیثیت کمزور ہوتی ہے۔ اس قسم کے بچوں کی شخصیت کے مسائل پیدا ہوتے رہتے ہیں گو کہ یہ ضروری نہیں کہ ہر بچہ پر یہ کلیہ صادق آئے کیوں کہ ایسے بھی بچے ہوتے ہیں جن میں اس قسم کے نقائص موجود ہونے کے باوجود،

شخصیت کا کوئی مسئلہ پیدا نہیں ہوتا۔ بسا اوقات یہ مسئلہ ایسی جگہ رونما ہوتا ہے جہاں ا
بالکل امید نہیں کی جاتی۔

استاد کو چاہیے کہ وہ اپنے تمام شاگردوں کو افراد کی حیثیت سے دیکھے یعنی
خیال رکھے۔ جب کبھی کسی شاگرد کے ناشائشتہ طرز عمل یا اس کی ناموزوں شخصیت کی
علامت استاد کے علم میں آئے تو وہ اس بچہ کے بارے میں تحقیق و تفتیش کرے۔ ا
خوبیوں اور خامیوں کا جائزہ لے۔ گھر یلو پس منظر کا پتہ لگائے اور نتیجہ پر پہنچنے کی کو
کرے کہ طالب علم کی موجودہ حالت کی کیا وجہ ہے۔ صحیح اسباب کا حتی الامکان پتہ ا
کے بعد، اس کی چارہ گری کا پروگرام تیار کیا جائے۔ خصوصی توجہ اور پروگرام کو ادلنے
سے بھی اگر کام نہ چلے تو پھر کوئی دوسرا طریقہ آزمایا جائے۔ ہر وقت اور ہر حالت میں تجر ا
نگاہ کو برقرار رکھنا ضروری ہے۔ معمولاً کوئی نہ کوئی طریقہ تو ایسا ہاتھ لگے گا جو کار
ثابت ہوگا۔

طرزِ عمل کے مسائل نظم وضبط اور رہنمائی

ایک طرز عمل ایسا ہوتا ہے کہ اس سے فرد اور گروپ کی ترقی اور مسرت میں اضا
ہوتا ہے اور کسی طرز عمل کو ناپسندیدہ خیال کیا جاتا ہے، اس لیے کہ اس کی وجہ سے
کو پریشانی بھی ہوتی ہے، وقت بھی ضائع ہوتا ہے اور صحت مند نشو ونما میں رکاوٹ
ہے۔ استاد اپنے شاگرد کے ایسے طرز عمل کا عموماً جلد احساس کر لیتا ہے جو گڑ ا
پیدا کرنے کا باعث ہو: جیسے چیخ پکار، کانا پھوسی، زور زور باتیں کرنا اور عام ابتر
اس کی وجہ یہ ہے کہ وہی استاد ایک اچھا ضبط قائم کرنے والا سمجھا جاتا ہے، جو ا
سکون برقرار رکھ سکے اور اس کی جماعت کے کمرہ میں نظم قائم ہو۔ بہتیرے پرنسپل
استاد محسوس کرتے ہیں کہ اگر طلبار کلاس میں کوئی ہنگامہ برپا نہ کریں تو اس کا م
یہ ہے کہ ان کے طرز عمل کی نشو ونما موزوں طرز پر ہو رہی ہے۔
لیکن پرنسپل ہو یا استاد کسی کو بھی یہ نہیں سمجھنا چاہیے کہ محض نظم رکھ کر، بچہ۔

طرزِ عمل کا مسئلہ حل ہو جاتا ہے۔ اس سے پہلے اس طرف اشارہ کیا جا چکا ہے کہ جذبات، احساسات اور اغراض انسان کو سماج میں اپنی بے جوڑ بنانے کا باعث ہوتے ہیں۔ خارجی نظم وضبط کے سوتے اتنے گہرے نہیں ہوتے جیسے کہ عمدہ دماغی صحت مندی کے۔ اصل میں دیکھا جائے تو جس طرح کا امن وسکون استاد کی مستعدی اور نگرانی سے ظہور میں آتا ہے۔ وہ بسا اوقات بچوں کی دماغی صحت کو کمزور بنا دیتا ہے۔ نظم برقرار رکھ کر استاد مزدوروں کے جمعدار اور پولیس کے سپاہی کے فرائض ضرور انجام دے سکتا ہے لیکن وہ یہ نہیں جانتا کہ نگرانی کی شدت، طلبا کے جذبات کو کچل ڈالتی ہے اور فطری صحت مند نشو ونما کے لیے اس کا نتیجہ خراب ہوتا ہے۔ ایسی صورت میں بچہ نہ تو سچائی پسند بن سکتا ہے اور نہ اپنی ذات پر بھروسہ کر سکتا ہے۔ جس فضا میں بچہ کا کرنا دھرنا سب استاد کے ہاتھ میں ہو، صالح کردار فروغ نہیں پا سکتا۔ ایک دانش مند کا قول ہے ''ایک طرف خوف اور دوسری طرف ظلم وتعدی، انسان کو جھوٹ بولنا سکھاتے ہیں۔ جرأت مند آدمی کی زبان سچ بولتی ہے۔ سچائی، اعتماد واحترام سے پیدا ہوتی ہے۔''

بچہ کی نشوونما ایسے ماحول میں بطریق احسن ہوتی ہے جہاں اسے مفید سماجی طریقوں پر اظہار ذات کی آزادی ہو۔ اظہار ذات کی آزادی کے یہ معنی نہیں، کہ کنٹرول اور رہنمائی کو بالکل خیرباد کہہ دیا جائے۔ بلکہ اس سے یہ مراد ہے کہ بچہ میں جوش وحرکت پیدا کرنے کی غرض سے کنٹرول اور رہنمائی سے کام لیا جائے تاکہ بچہ کے گوناگوں آزادانہ ردِّعمل میں اضافہ ہو۔ استاد کا مخصوص طریقہ جس کے ذریعہ وہ کنٹرول حاصل کرتا ہے، سختی اور جبر پر مبنی ہوتا ہے اور اس کی بدولت وہ روایتی ڈھرے اور نظم وترتیب کو برقرار رکھتا ہے، لیکن اس طریقہ سے طلبا کی آزادی، پیش قدمی اور ضبطِ نفس کو فروغ نہیں ملتا۔ ممکن ہے کہ وہ کلاس کے کمرہ میں کھلم کھلا پریشان کن طرز عمل اختیار نہ کریں، لیکن خرابی یہ ہے کہ اس طریقہ سے طلبا یہ نہیں سیکھتے کہ نگرانی کے بغیر بذاتِ خود، کیوں کر کسی چیز پر عمل پیرا ہوں۔

اس کی تصریح ذیل کی مثال سے کی جاتی ہے۔ ایک نوجوان شخص کسی چھوٹے

سے اسکول کا پرنسپل بنا دیا گیا۔ اسکول کی حالت اچھی نہ تھی۔ لڑکوں نے اپنے غلط طرز عمل سے اسکول کا کام ٹھپ کر رکھا تھا۔ ڈسپلن (نظم وضبط) درہم برہم ہو چکا تھا اگر اظہار ذات کی پوری پوری آزادی، اور کسی قسم کی ہچکچاہٹ کا نہ ہونا، دماغی صحت مندی کے لیے سازگار ہوتا ہے تو بلا شبہ اس اسکول کے طلبار مکمل دماغی صحت سے بہرہ مند تھے۔ یہ بھی امکان ہے کہ ان بچوں کی دماغی صحت، واقعی اس وقت زیادہ اچھی ہو، جب اسکول میں انتہائی ابتری پھیلی ہوئی تھی اور نئے پرنسپل صاحب نے، آہنی عزم کے ساتھ کام نہیں سنبھالا تھا۔

اس میں شک نہیں کہ اسکول کی ابتر حالت میں مکمل باقاعدگی پیدا ہو گئی۔ طلباء اسکول کی عمارت میں فوجی سپاہیوں کی طرح قدم سے قدم ملا کر، مارچ کرتے ہوئے، داخل ہونے لگے۔ بات چیت یا کانا پھوسی کی بالکل اجازت نہ تھی۔ اس بات کی بھی اجازت نہ تھی کہ طلبار اسکول کی عمارت میں داخل ہوتے وقت یا وہاں سے جاتے وقت ایک دوسرے سے خاموشی کے ساتھ بات چیت کر سکیں، جیسا کہ عام لوگ کسی پبلک عمارت میں داخل ہوتے وقت یا وہاں سے نکلتے وقت کیا کرتے ہیں۔ انتہا یہ کہ کھیل کے میدان میں بھی طلبار کی سرگرمیوں کی کڑی نگرانی کی جاتی تھی۔ خود پرنسپل یا اسٹاف کا کوئی اور آدمی معاملات طے کرنے اور گڑبڑ روکنے کی غرض سے کھیل کے میدان میں بچوں کے پاس موجود رہتا تھا۔

شہر کے لوگ سمجھتے تھے کہ اسکول کا کام بڑی خوبی سے چلایا جا رہا ہے۔ لوگوں کا کہنا تھا "بھئی! اب تو اسکول امن چین سے چل رہا ہے" طلبار کہنا مانتے تھے۔ استادوں کو کنٹرول حاصل تھا۔ سرکاری انسپکٹروں کا بھی یہی خیال تھا کہ طلبار کے چال چلن اور لیاقت کا معیار، اسکول میں قائم ہو گیا ہے۔

لیکن کنٹرول اور ڈسپلن کے طریقے خواہ کچھ بھی ہوں ان کی تاثیر کی کسوٹی یہ ہے کہ استاد کی نگرانی اٹھ جانے کے بعد بچوں کے چال چلن کا معیار قائم رہے۔ سوال یہ ہے کہ کیا نگرانی اٹھ جانے کے بعد بھی طلبار بذات خود اس معیار کو قائم رکھ سکیں گے؟ کیا ان میں خود اعتمادی اور ضبط نفس کا مادّہ پیدا ہو گیا ہے؟ جو مثال پیش کی گئی ہے، اس میں تو یہ طریقہ ناکام ثابت

ہوا اس لیے کہ جب بچوں کو ان کے حال پر چھوڑ دیا گیا تو ڈسپلن اور کنٹرول کے سارے معیار ختم ہو گئے۔ ایک دفعہ استادوں کو وقفہ کے گھنٹہ میں کسی جلسہ میں جانا پڑا۔ کھیل کے میدان میں کوئی نگرانی نہ تھی اور بچے بالکل آزاد تھے۔ نتیجہ یہ ہوا کہ استاد کی نگرانی اور رہنمائی میں جس طرح کھیل منظم طریق پر کھیلے جاتے تھے اب اس باقاعدگی کا نام ونشان تک نہ تھا۔ اس کے برخلاف، میدان میں دھاچوکڑی مچی ہوئی تھی۔ بچے ایک دوسرے پر کنکر پتھر پھینکتے تھے۔ بڑے بچے چھوٹے بچوں کو اچھال اچھال کر ان کی ڈھیریاں لگائے ہوئے تھے۔ ہڑبونگ سی ہڑبونگ تھی۔ نظم وضبط کی بخیہ ادھڑ چکی تھی۔ وہ ڈسپلن جس کی اس قدر تعریفیں تھیں، کنٹرول ہٹتے ہی پارہ پارہ ہو گیا۔ اس مثال سے ایک ہی نتیجہ نکالا جاسکتا ہے۔ یعنی بچوں نے بذات خود ضبط نفس قائم رکھنے کا سبق نہیں سیکھا تھا۔ بیرونی پابندیاں انھیں کنٹرول میں رکھتی تھیں۔ استادوں اور پرنسپل نے جو طریقے استعمال کیے تھے، ان سے، بچوں کی مثال ان گھوڑوں جیسی ہوگئی جنہیں چابک کے زور سے ہانکا جاسکتا ہے، لیکن جوں ہی کوچوان نے لگام ڈھیلی کی اور وہ گاڑی چھوڑ کر چلا گیا، گھوڑے بھی جدھر منہ اٹھا بھاگ کھڑے ہوئے۔

اس سلسلہ میں بٹائی پر کھیتی باڑی کرنے والے کسانوں کی مثال ذہن میں آتی ہے۔ چالیس ایکڑ کے فارموں پر انھیں الگ الگ کاشت کرنے کا حق دیا گیا۔ لیکن یہ منصوبہ پروان نہ چڑھ سکا کیوں کہ ان کاشت کاروں کی سخت نگرانی کی جاتی تھی۔ دوسرے لوگ کاشت کی تفصیلات طے کرتے تھے مثلاً کیا چیز بوئی جائے گی۔ فصل کب کاٹی جائے گی اور چھٹائی کس وقت ہوگی۔ یہ ہی کسان جب اپنے اپنے فارموں پر کاشت کرتے تھے اس وقت بھی انہیں کامیابی نہیں ہوئی تھی اس لیے کہ وہ سہارے کے بغیر کوئی کام بھی نہیں کرسکتے تھے۔ انہوں نے یہ سبق ہی نہیں سیکھا تھا کہ اپنے طور پر کس طرح کام کیا جاتا ہے اور کیوں کر اپنے اوپر قابو رکھا جاسکتا ہے۔

جس ملک میں کسی طاقت ور ڈکٹیٹر کے ہاتھ میں حکومت کی باگ ڈور ہو وہاں کے عوام بظاہر قانون کے پابند اور مطمئن نظر آتے ہیں لیکن ایسا وقت بھی آتا ہے کہ ڈکٹیٹر کا

زور گھٹ جائے اور وہ عوام کو دبانے سے قاصر رہے۔ اس وقت عوام، ملک میں سخت ہنگامہ برپا کر دیتے ہیں۔ اچھے طرز عمل کی قوت صرف جمہوریت میں ہی پروان چڑھ سکتی ہے اور جس طرح اس اصول کا اطلاق کسی قوم پر ہوتا ہے، ٹھیک اسی طرح اسکول پر بھی ہوتا ہے۔ اگر استاد اپنی عدم موجودگی میں، شاگردوں میں نیک کرداری کی قوت کو فروغ دینا چاہتا ہے تو لازم ہے کہ نظم و ضبط کی ذمہ داری ان کے سر بھی ڈالے۔

اسکول کی طرف سے بطور آزمائش، طلبار کی حکومت بنائی چاہیے۔ تجربہ بتاتا ہے کہ اگر ہوشیاری سے طلبار کی حکومت قائم کی جائے، استاد اور پرنسپل اپنے شاگردوں پر بھروسہ کریں تو بچے اپنے ہاتھ میں ذمہ داری لے سکتے ہیں اور بڑی خوبی سے اپنے فرائض انجام دے سکتے ہیں۔ طلبار کو جب یہ احساس ہوگا کہ ان کی فلاح تنہا استادوں کے ہی نہیں خود ان کے ہاتھوں میں بھی ہے تو پھر اپنے ساتھیوں کے طرز عمل کے بارے میں ان کا زاویہ نگاہ بالکل مختلف ہوگا۔ اس کے علاوہ، بچے جمہوری عوامل بھی سیکھیں گے۔ اسکول سے بہتر کون سی جگہ ہو سکتی ہے جہاں طلبار کی نمائندہ حکومت کے ذریعہ جمہوری طریقہ کار کو سیکھا جائے۔

اسکولی ڈسپلن اور اسے قائم کرنے کا طریقہ یوں تو بہت سی وجوہ ہو سکتی ہیں جن کی بنا پر بیشتر اساتذہ کلاس کے کمرہ میں ناکام رہتے ہیں لیکن اس ناکامی کی سب سے بڑی وجہ یہ ہے کہ ان میں نظم و ترتیب قائم رکھنے کی اہلیت نہیں ہوتی۔ غالباً یہ امر واقعہ ہے۔ مگر اتنا کہنے کے بعد ہم اس نتیجہ پر جھپٹ پڑیں گے کہ استاد میں ضبط قائم رکھنے کی اہلیت ہو تو وہ ایک کامیاب استاد بن سکتا ہے۔ عملاً چاہے یہ اساتذہ کامیاب ثابت نہ بھی ہوں مگر کم از کم یہ الزام لگا کر انھیں ملازمت سے برطرف تو نہیں کیا جا سکے گا کہ ان کے شاگرد، ان کی کلاس میں خودسری دکھاتے اور اودھم مچاتے ہیں۔ نظم و ضبط قائم رکھنا یقیناً ضروری ہے۔ ابتدائی اور ثانوی اسکولوں کے تعلیمی عملہ کا انتخاب کرتے وقت، سپرنٹنڈنٹ کسی امیدوار سے جو پہلا سوال کرتا ہے وہ یہ ہے کہ کیا وہ طلبار میں نظم و ضبط قائم رکھ سکے گا۔

چند طریقے اور کچھ تکنک سیکھ کر، کلاس کو کنٹرول کرنے اور ڈسپلن میں رکھنے کی صلاحیت حاصل نہیں کی جا سکتی۔ یہ مسئلہ اتنا سطحی نہیں کہ اس طرح حل کر لیا جائے۔ طلبا سے کارگر طریق پر نمٹنے کی صلاحیت چند بنیادی خوبیوں اور قابلیتوں کا پَرتَو ہوتی ہے۔ اس کا موازنہ برف کے اس تودہ سے کیا جا سکتا ہے جس کا آٹھواں حصہ سطح سمندر کے اوپر اور ⅞ حصہ پانی میں ڈوبا ہوا ہو۔ یعنی استاد کی فنی قابلیت اس حصہ کے مانند ہے جو سطح سمندر پر ہوتا ہے اور دوسرے ⅞ اوصاف، زیر آب حصہ کی طرح نظر سے پوشیدہ ہیں اور جس طرح بالائے سمندر برف کا تودہ، زیر آب حصہ کا ہی ایک ٹکڑا ہے، اس طرح استاد کی فنی قابلیت اس کی طبع زاد قابلیتوں کا پرتو ہے، یعنی انہیں کا ایک چھوٹا سا حصہ ہے۔ (اس مثال سے ہماری مراد یہ نہیں کہ ایک اچھا تادیب کار، برف کے تودہ کی طرح، سرد اور سخت ہوتا ہے اور کانچ کی طرح چکنا، یعنی سرد مہر، سنگ دل اور بے حس ہوتا ہے) کلاس کو کارگر طریق پر قابو میں رکھنے کی صلاحیت کا مطلب یہ ہے کہ متعدد خوبیوں کے مجموعہ کو معرض اظہار میں لایا جائے۔ یعنی ان خوبیوں کو استعمال کیا جائے۔ یہ خوبیاں استاد کی شخصیت، علم وفضل، ہنرمندی اور پڑھانے کی قابلیت میں سمٹی ہوتی ہیں۔ جب ہم یہ کہتے ہیں کہ استاد اپنے شاگردوں کو محنتی اور ضابطہ کا پابند بنا سکتا ہے یا نہیں، تو دراصل ہم اس کے ذاتی اوصاف اور پیشہ ورانہ خوبیوں پر حکم لگاتے ہیں۔

طلبا سے پیش آنے کے بہت سے طریقے ہیں۔ ان طریقوں پر عمل کرکے انھیں محنتی بنایا جا سکتا ہے اور ان میلانات کو کمزور کیا جا سکتا ہے جو طلبا کے چال چلن کی پیچیدگیوں کی غمازی کرتے ہیں۔ اور اس طرح انھیں راہ راست پر لایا جا سکتا ہے۔ یہ تمام طریقے، امداد اور اصول کے زمرہ میں آتے ہیں اور اسی حیثیت سے ان پر بحث کی جائے گی۔ لیکن ان طریقوں سے استاد اپنی کلاس کا موثر رہنما نہیں بن سکتا، تاوقتیکہ خود اس میں ذاتی اور پیشہ سے متعلق اوصاف، اچھی خاصی حد تک موجود نہ ہوں۔ تاہم اس بحث کا فائدہ یہ ہوگا کہ اساتذہ اُن خوبیوں کو پوری طرح کام میں لا سکیں گے جو ان میں پائی جاتی ہیں۔

حاکمانہ کنٹرول اور تعاونی کنٹرول کے درجے پرانا تصور یہ ہے کہ اچھا تادیب کار

(Disciplinarien) وہ استاد ہے، جو طلبار کو بے لچک اور سخت طریقوں کے ذریعہ کنٹرول میں رکھے۔ ناشائشتہ طرزِ عمل کو وہ ظاہر ہونے سے پہلے ہی دبا دیتا ہے۔ خوف اور تکلیف دہی کے ذریعہ وہ کنٹرول کرتا ہے۔ اس کا کمرہ اتنا پرسکون اور خاموش رہتا ہے کہ سوئی گرنے کی آواز تک سنی جا سکتی ہے۔ اسے حاکمانہ ڈسپلن کہتے ہیں۔ اس ڈسپلن کے مختلف درجے ہوتے ہیں۔ بچے، جس حد تک ضابطوں اور قاعدوں کے شکنجے میں کسے جائیں گے اسی قدر ڈسپلن حاکمانہ ہوگا۔

کلاس کے کمرہ میں، تعاونی یا جمہوری قسم کے ڈسپلن کو روایتی مفہوم میں ڈسپلن ہی نہیں کہنا چاہیے۔ اس نوع کا ڈسپلن استاد اور شاگردوں کے تعاون سے اس وقت اُبھرتا ہے، جب وہ اپنے مسائل کو مل جل کر حل کرتے ہیں۔ استاد کی غالب اور جابرانہ طاقت کو طلبار کے کنٹرول میں دخل نہیں ہوتا بلکہ کلاس روم کے مسائل اور حالات، زیادہ تر طلبار کو کنٹرول کرتے ہیں۔ اگر حالات کو سنبھالنے میں استاد ہوشیاری سے کام لے تو طلبار ضبطِ نفس کرنا اچھی طرح سیکھ سکتے ہیں۔ اس لیے کہ کام کی منصوبہ بندی اور ہدایت کاری کی ذمہ داریوں میں وہ خود بھی حصہ دار ہوتے ہیں۔ حاکمانہ کنٹرول کی طرح تعاونی کنٹرول یا دوسرے لفظوں میں جمہوری کنٹرول کے بھی مختلف مدارج ہوتے ہیں۔

ممکن ہے کہ حاکمانہ مزاج کا استاد، پابندیاں عاید کرنے والے اور تناؤ پیدا کرنے والے طریقوں کے استعمال سے خود مایوس ہو گیا ہو۔ یا اس کے برعکس ذاتی زندگی کی مایوسیوں کا انتقام لینے کی غرض سے اس نے تعلیم دینے کے سخت گیر طریقے اختیار کیے ہوں۔

جمہوری، تعاونی فضار میں طلبار پر کسی قسم کا دباؤ نہیں ہوتا جو خوف یا تشویش کا باعث ہو۔ اس لیے ان میں دوستانہ مراسم ہوتے ہیں اور جماعتی ضرورتوں اور فلاح و بہبود کا زیادہ شعور ہوتا ہے۔ ایسی فضار میں پیش قدمی کی صلاحیت، اور امداد باہمی کا جذبہ، فروغ پاتا ہے اور جب مشکلات سر اٹھاتی ہیں یا رکاوٹیں راستہ میں حائل ہو جاتی ہیں تو طلبار صبر و تحمل سے ان کا مقابلہ کرتے ہیں۔ حاکمانہ کنٹرول کے ماتحت صبر و تحمل کا ایسا

نمونہ پیش کرنا ممکن نہیں۔

جمہوری کنٹرول کی چند امتیازی خصوصیات ذیل میں دی جاتی ہیں :

(۱) کلاس کی سرگرمیوں کا منصوبہ بنانے میں طلبار امداد کرتے ہیں۔

(۲) استاد اور شاگرد دونوں مل کر کلاس کی سرگرمیوں کا جائزہ لیتے ہیں۔

(۳) استاد اپنے شاگردوں کی رائے اور فیصلہ طلب کرتا ہے۔

(۴) کسی نہ کسی شکل میں طلبار کی حکومت قائم ہو جاتی ہے۔ لیکن جمہوریت کی اس ظاہر شکل کے مقابلہ میں زیادہ اہم وہ جمہوری اسپرٹ ہے، جو طلبار میں پیدا ہو جاتی ہے۔

(۵) استاد لیڈر بھی ہوتا ہے اور استاد بھی۔

(۶) ہر فرد کی اہمیت ہوتی ہے۔ حصول علم اور دماغی صحت کے لیے فضا سازگار ہوتی ہے۔

تعاون اور جمہوری طریقہ میں ذمہ داری، کلاس کے ہر طالب علم اور مدرس پر یکساں طور سے عاید ہوتی ہے۔ جمہوریت پسند استاد کی ذمہ داری کسی طرح بھی تحکم پسند اور جابر استاد کے مقابلہ میں کم نہیں ہوتی۔ بلکہ واقعہ یہ ہے کہ جمہوریت پسند استاد کو موثر ہونے کی خاطر زیادہ ہنرمند اور زیادہ سمجھ دار ہونے کی ضرورت ہے۔

تعزیری نظریہ اور دماغی حفظِ صحت کے نظریہ کا موازنہ

اسکول اور ڈسپلن پر بحث و گفتگو کے سلسلہ میں چند امور قابل غور ہیں۔ یعنی ان طلبار کو کس طرح سدھارا جائے۔ جو دھینگا مشتی کرتے ہیں دوران سبق، چپکے سے پرچے لکھ لکھ کر ایک دوسرے کو دیتے ہیں۔ گالی گلوچ کرتے ہیں۔ گندے الفاظ لکھتے ہیں۔ جھوٹ بولتے ہیں۔ اسکول سے چمپت ہو جاتے ہیں یا ایسی باتیں کرتے ہیں جنھیں بُرا سمجھا جاتا ہے۔ ان ناشائستہ حرکتوں پر، کیا طالب علم کو سزا دینی چاہیے؟ بیشتر استادوں کے ذہن میں یہ خیال جم گیا کہ غلط کاروں کو سزا ملنی چاہیے تاکہ وہ پسندیدہ طور طریق سیکھیں۔

اب اس بات پر غور کرنا ہے کہ طلبار کے طرزِ عمل کے سلسلہ میں جو مسائل پیدا ہوتے ہیں، استاد انھیں حل کرنے میں عملاً کیا طریقے اختیار کرتے ہیں۔ سلو بٹزد (Slobets) نے ابتدائی اسکول کے متعدد استادوں کے طریقوں کی تفتیش کی تھی۔ استادوں نے ان مسائل کو جس طرح حل کیا اس کے کچھ نمونے ذیل میں دیے جاتے ہیں؛

	استاد نے کیا کیا	فی صد
۱۔	جسمانی طاقت استعمال کی، تھپیڑ مار کر یا جھنجھوڑ کر۔	۱
۲۔	ملامت کی۔ حکم دیا۔ بُرا بھلا کہا۔ تنبیہ کی۔ معافی مانگنے کو کہا۔	۱۱
۳۔	زاید کام دیا۔ کام دہروایا۔ کلاس میں مقید رکھا۔	۵
۴۔	تفریحی اوقات، نئی نشست اور مراعات سے محروم رکھا۔	۱۰
۵۔	طالب علم کو پرنسپل کے پاس بھیجا یا دفتر کو رپورٹ کر دی۔	۶/
۶۔	سزا دی، خراب ریمارک دے کر یا جرمانہ کر کے۔	۱
۷۔	تاوان، معاوضہ یا نقد ادائیگی کی سزائیں دیں۔	۲
۸۔	طالب علم کو نظر انداز کیا یا اس کے بارے میں خاموشی اختیار کی۔	۵
۹۔	زبانی اپیل کی، سمجھایا بجھایا، حالات کی تحقیقات کی اور غلط روی سے باز آنے کی درخواست کی۔	۲۵
۱۰۔	جماعت کے سامنے رائے یا فیصلہ کے لیے معاملہ پیش کیا۔	۱
۱۱۔	تعمیری امداد۔ ایسے مواقع بہم پہنچائے کہ اسکول کے کاموں میں طالب علم کامیابی کے ساتھ شرکت کر سکے۔ اسکول کے کام میں اس کی مدد طلب کی۔ کام میں لگ جانے کے محرکات، اور خصوصی ذمہ داریاں سونپنے کے موقعے، بھی پیدا کیے ...	۳۱
۱۲۔	شاگرد کو ذاتی طور پر شاباشی دی اور لوگوں کے سامنے اس کی تعریف کی۔	۶٫۲
۱۳۔	طلبار کے چال چلن کے اسباب معلوم کرنے کی کوشش کی۔	۶
۱۴۔	بہت سی چیزوں کی آزمائش کی لیکن کامیابی نہ ہوئی۔	۰٫۳

ناشائستہ چال چلن اور طلبار کے دیگر مسائل کے خلاف تین[3] فی صد استادوں کے تاثرات یہ ہیں کہ غلط کار طلبار کو سزا ملنی چاہیے۔ لیکن تقریباً ۷۰ فی صد مدرسین کا ردعمل سزا دینے کے حق میں نہیں۔ ان کی رائے میں تعمیری اور اصلاحی طریقہ اختیار کرنا مناسب ہے مدرسین کی زیادہ تعداد، طلبار کو تکلیف پہنچا کر یا سزا دے کر ان کا سدھار کرنے کی کوشش نہیں کرتی۔ اس کی بجائے وہ اپنے شاگرد کی افتاد طبع کو سمجھنے کی کوشش کرتے ہیں اور بڑے صبر کے ساتھ اس کے نقطۂ نگاہ کو بدلنے اور ایسی صورت حال پیدا کرنے کی تدبیر کرتے ہیں جو بچوں کے چال چلن پر مفید اثر ڈال سکے۔

بعض تادیبی طریقے اور تادیبی کارروائیاں

اسکول اور ڈسپلن کی غرض وغایت یہ ہے کہ طالب علم کی ذہنی اور سماجی نشو ونما کے لیے حالات سازگار بنائے جائیں۔ اچھا ڈسپلن بذات خود کوئی مقصد نہیں بلکہ طلبار کی عقل و دانش اور بہترین دماغی صحت کو فروغ دینے کا ایک ذریعہ ہے۔ اس مفہوم کے پیش نظر "اسکول ڈسپلن" کی اصلاح کا استعمال ترک کر دینا چاہیے۔ اس لیے کہ اس کے قدیم روایتی معنی، نئے مفہوم سے میل نہیں کھاتے۔

یہ قریب قریب یقینی امر ہے کہ سزا کے ذریعہ ان اغراض کو حاصل نہیں کیا جاسکتا یعنی سزا سے طالب علم کی ذہنی نشو ونما نہیں ہو سکتی۔ دراصل تعزیری طریقوں کا استعمال اس بات کی علامت ہے کہ مثبت اور زیادہ پختہ طریقوں کا استعمال نہیں کیا گیا۔ لہٰذا ہمیں جماعت کے کمرہ کی فضا کو صحت بخش بنانے کے تعمیری ذریعوں کی جانب توجہ مبذول کرنا چاہیے۔ جو خیالات اور تصورات پیش کیے جا رہے ہیں، ان کا سلسلہ تکنک سے شروع ہو کر اصولوں تک پہنچتا ہے جن میں نفسیات اور فلسفہ کے بنیادی تصورات شامل ہیں۔

۱۔ سب سے پہلے استاد اپنے شاگردوں کے نام معلوم کرے اور ان کا صحیح تلفظ کرنا سیکھے۔ یہ کام بہت جلد ہو سکتا ہے، بشرطیکہ استاد، قبل از ملاقات ہی شاگردوں کے ناموں کا مطالعہ کر لے۔ نام جاننے سے فائدہ یہ ہے کہ استاد اور شاگردوں کے درمیان رابطہ قائم ہو اور ایک بہتر سماجی فضا پیدا ہو جائے۔

۲۔ استاد جب یہ دیکھ لے کہ طلبا، پڑھنے کے لیے تیار اور متوجہ ہیں تب پڑھانا شروع کرے۔ جب تک سب لوگ کمرہ میں ٹھکانے سے بیٹھ نہ جائیں، استاد کو انتظار کرنا چاہیے اور ضرورت ہو تو جن بچوں کو توجہ دلائی ہو ان کے بارے میں کچھ دل خوش کن باتیں بھی کہہ دے۔

۳۔ استاد کو جاننا چاہیے کہ وہ کیا کام انجام دینا چاہتا ہے اور کس طرح کرنا چاہتا ہے اور پھر پوری طاقت، اعتماد اور جوش کے ساتھ پڑھانے میں لگ جائے۔

۴۔ یہ دیکھتے ہی کہ کسی خاص سرگرمی میں طلبا، کی دلچسپی کم ہوتی جارہی ہے استاد کو چاہیے کہ اسے تبدیل کر دے۔ کلاس کو ہر حال مصروف رکھے۔ کام اور کھیل دونوں میں سے کوئی نہ کوئی مشغلہ جاری رہنا چاہیے۔ طلبار بے کار نہ بیٹھے رہیں۔

۵۔ سزاؤں کے مقابلہ میں انعامات، لعنت و ملامت کی بجائے تحسین و آفریں۔ پابندی اور دباؤ کے مقابلہ میں آزادی اور اظہار ذات۔ جرمانہ کی جگہ انعام واکرام اور مجملاً منفی اقدامات کے مقابلہ میں مثبت اقدامات زیادہ کارگر ثابت ہوتے ہیں۔

۶۔ استاد میں تحمل اور صبر و استقلال ہونا چاہیے۔ کسی اتفاقی گڑبڑ کو، جلد بازی میں ایک مسئلہ بنا کر کھڑا کرنا، خطرناک ہوتا ہے، اس لیے کہ ایسی گڑبڑیں تو آتی ہیں، گذر جاتی ہیں اور پھر کبھی نہیں آتیں۔ اس کا یہ مطلب نہیں کہ گڑبڑ کو نظرانداز کر دیا جائے اور اسے پھیلنے دیا جائے۔

۷۔ کلاس کے روبرو، طالب علم سے استاد کو اُلجھنا نہیں چاہیے۔ مثلاً شاگرد سے یہ کہنا "جب تک تم نہیں بتاؤ گے ہم کلاس کا کام روکے رکھیں گے"، یا اس قسم کے الفاظ زبان سے نکالنا "تم ابھی معافی مانگو ورنہ میں تمہیں اس کمرہ سے اس وقت تک باہر جانے نہیں دوں گا، جب تک تم معذرت نہ کرو گے"، جب الٹی میٹم اور تیز و تند مسائل منظر عام پر آجاتے ہیں تو مزاجوں میں گرمی اور طبیعت میں پریشانی بالعموم بڑھ جاتی ہے۔

۸۔ استاد کا مقابلہ کرنے پر، طالب علم کو ہیرو نہ بنایا جائے، اس کا تعلق پچھلی شق سے ہے یعنی اگر مسائل نجی طور پر طے کر لیے جایا کریں تو اس شکل سے بچا جا سکتا ہے۔
۹۔ استاد کو روزمرہ کے مقررہ کام قابلیت سے انجام دینے چاہئیں۔ مثلاً کتابوں اور کاغذات کی منتقلی اگر بھدّے طریقہ سے کی گئی تو بل چل مچ سکتی ہے۔ جماعت کے کمرہ کا کاروبار ترتیب سے چلایا جانا چاہیے۔
۱۰۔ امدادی مواد اور ساز و سامان۔ جیسے حوالہ کی کتابیں، گلوب، نقشے، متحرک تصویریں اور پڑھائی کا دوسرا سامان استعمال کرنا چاہیے۔
۱۱۔ طلبا کی فرداً فرداً مدد کرنے کے لیے استاد کو ہر وقت تیار رہنا چاہیے۔ اسے صبر و تحمل کے ساتھ تصریحات کرنی چاہئیں اور دوستانہ طور طریق اختیار کرنا چاہیے۔ طالب علم کو محسوس کرایا جائے کہ استاد اس کی اہمیت کو تسلیم کرتا ہے اور اس کی طرف سے استاد کے دل میں محبت اور رافت کا جذبہ موجود ہے۔

کلاس کے کمرہ کے انتظام میں متذکرہ بالا باتوں سے مدد ملتی ہے اور ایسے حالات پیدا ہو جاتے ہیں جن سے ہر شخص کو زیادہ خود مختاری میسر ہو جاتی ہے۔ لیکن طلباء سے کارگر طریق پر نمٹنے کے لیے، استاد کو سب سے بڑا فائدہ ان ہدایتوں سے یہ ہوتا ہے کہ شاگرد اس کی تعریف اور عزت کرنے لگتے ہیں۔ اگر طلباء محسوس کریں کہ ان کا استاد چاق چوبند ہے، اپنے متعلقہ مضمون کو اچھی طرح جانتا ہے۔ اس کے علم و فضل کا میدان وسیع ہے تو اغلب خیال ہے کہ ایسے استاد کا تاثر، بہ نسبت اس استاد کے زیادہ بہتر ہوگا، جو طلباء کے نزدیک "بدھو ہے"۔ جس استاد کی شخصیت پختہ ہو اور جسے اس کے شاگرد "واقعی انسان" خیال کرتے ہوں، اسے اپنے شاگردوں کا تعاون بڑی آسانی سے حاصل ہو جاتا ہے۔ استاد کی عزت اور طرح سے بھی بڑھتی ہے، یعنی استاد اگر مرد ہو تو ورزشی مہارت رکھتا ہو اور اگر عورت ہے تو رقص کر سکتی ہو۔ استاد کو اچھا مقرر ہونا چاہیے۔ یہ بھی اچھا ہے کہ وہ موسیقی کا کوئی ساز بجانا جانتا ہو، یا دوسرے طریقے اختیار

کرکے اپنی ساکھ قائم کرسکتا ہو۔ جو نکات اوپر بیان کیے گئے ہیں وہ استاد کے کام میں کافی مددگار ثابت ہو سکتے ہیں اور جس استاد میں، بنیادی خوبیاں موجود ہوں ان نکات پر عمل کرنے سے وہ اور زیادہ موثر ہو سکتا ہے۔ تاہم یہ تمام چیزیں، ان بنیادی خصوصیات کی جگہ نہیں لے سکتیں جو استاد کے لیے ازبس ضروری ہیں۔

یہ نکات، تجربہ کار اور نووارد استاد، دونوں کے لیے یکساں طور پر مفید ہیں، لیکن نووارد استاد کو، اپنے فرائض کے ابتدائی منٹ گھنٹے اور دن کس طرح گزارنے چاہئیں اس کے بارے میں چند اور باتیں کہنا ضروری ہے۔

۱۔ نووارد استاد کو لازم ہے کہ وہ مواد سبق سے پوری طرح واقف ہو اور ان مختلف نکات کو جانتا ہو جو اسے پڑھانے ہیں اور طریقۂ کار احتیاط کے ساتھ پہلے سے مرتب کر لینا چاہیے۔

۲۔ نووارد استاد طلبا کو جو کام دے، وہ کام اور متعلقہ ہدایتیں، مکمل اور واضح ہوں اور ان میں کسی قسم کی غلط فہمی یا گنجلک کی گنجائش نہ ہو۔

۳ ناشائستہ طرز عمل اگر جان بوجھ کر اختیار کیا گیا ہو، تو نووارد مدرس، مضبوطی کے ساتھ مگر دوستانہ پیرایہ میں اسے درست کرنے کی کوشش کرے۔ بدنظمی اور بے ترتیبی کے رجحانات کو فروغ پانے کا موقع نہ دیا جائے۔ جب کبھی ایسے رجحانات سر اٹھائیں استاد فوراً ان سے نمٹنے کے لیے مناسب تدبیریں اختیار کرے۔

۴۔ نووارد استاد جب پہلی مرتبہ کلاس میں جائے تو ضرورت سے زیادہ دوستی نہ جتائے، طلبا پر یہ اثر نہ ہونا چاہیے کہ ان کا استاد، لاابالی، سہل پسند، استاد ہے۔

۵۔ ساتھ ہی ساتھ اس کے برعکس نووارد استاد کو پہلی مرتبہ کلاس لیتے وقت غیر معمولی سنجیدگی بھی نہیں دکھانی چاہیے اور نہ ایسا رویہ اختیار کرنا چاہیے جس سے طلبا پر یہ اثر ہو کہ وہ انھیں شک و شبہ کی نظر سے دیکھتا ہے یا ان کی طرف سے ہنگامہ برپا کرنے کا اسے اندیشہ ہے۔

جس شخص کے ذاتی تعلقات مؤثر ہوں، اس میں ایسی خوبیاں ہوتی ہیں جو جماعت کے کمرہ میں بھی کارآمد ثابت ہو سکتی ہیں۔ بہرطور اسکول میں خاطر خواہ ڈسپلن اسی وقت قائم ہو سکتا ہے، جب استاد یہ جانتا ہو کہ بچوں اور نوجوانوں کے ساتھ کس قسم کا رویہ اختیار کرنا مناسب ہے۔ اس میں شک نہیں کہ بچوں کی ذہنیت کو سمجھنا ضروری ہے اور یہ جاننا بھی ضروری ہے کہ ان سے کس طرح نمٹا جائے۔ اس کے علاوہ استاد کو یہ بھی چاہیے کہ وہ اپنے مضمون پر پوری طرح حاوی ہو اور پڑھانے کے طریقے سے بھی پوری واقفیت رکھتا ہو۔

کلاس روم کنٹرول کے سلسلہ میں ایک مقولہ یاد آتا ہے، یعنی اگر بگل کی آواز مشکوک ہو تو نعرۂ جنگ کی تعمیل کون کرے۔ اسی طرح اگر استاد بے یقینی کا اظہار کرتا ہے، یعنی اس کے انداز سے ظاہر ہوتا ہے کہ مواد مضمون پر پورا عبور نہیں رکھتا یا اپنے طریقۂ کار پر اسے پورا بھروسہ نہیں۔ یا اس امر میں تذبذب ہے کہ شاگردوں کے طرزِ عمل کا اس پر کیا ردِ عمل ہوا۔ یعنی ہر معاملہ میں بے یقینی یا تذبذب، تو اس کا نتیجہ یہ ہوتا ہے کہ ایسے اُستاد کے خلاف، شاگرد، کیل کانٹے سے لیس ہو کر، صف آرا ہو جاتے ہیں۔ اور بہت جلد اُستاد کو زک اٹھانی پڑتی ہے۔ فوجی اصطلاح میں، بہترین دفاع، یہ ہے کہ بھرپور حملہ کیا جائے۔ اُستاد موثر طریقِ تعلیم کے ذریعہ طلبار کے حملوں سے بچ سکتا ہے اور ڈسپلن قائم رکھ سکتا ہے۔

ناشائستہ طرزِ عمل اور اس کی سنگینی

اسکول کے بچوں کا طرزِ عمل بیشتر ایسا ہوتا ہے جسے پسندیدہ نظر سے نہیں دیکھا جاتا۔ اسی کو طرزِ عمل کا مسئلہ کہا گیا ہے، یعنی ایسا طرزِ عمل یا رویہ جو پریشان کن حالات پیدا کر دے۔ بالغوں کی دنیا میں بہت سے لوگوں کا طرزِ عمل، غیر سماجی ہوتا ہے۔ غیر سماجیت کے مختلف مدارج ہوتے ہیں۔ اگر غیر سماجی طرزِ عمل کا اثر خطرناک صورت اختیار کرے تو ملزم گرفتار کر لیا جاتا ہے اور جرم ثابت ہونے پر اسے جیل بھیج دیا جاتا ہے۔ سزا کے دو مقصد ہیں: (۱) مجرم کے غیر سماجی چال چلن سے معاشرہ کو محفوظ رکھنا (۲) مجرم کی اصلاح کرنا تاکہ وہ دوبارہ

ارتکاب جرم نہ کرے۔

اسکول کے بچے اپنے خراب طرزِ عمل کا اظہار طرح طرح سے کرتے ہیں۔ کس چیز کو خراب طرزِ عمل کہا جائے گا اس کا انحصار استاد اور اسکول کے معیار پر ہے۔ ایک اسکول میں استاد اس بات پر زور دیتا ہے کہ طلبا آپس میں کانا پھوسی نہ کریں۔ دوسرے اسکول میں طلبا مل جل کر کام کرتے ہیں، آپس میں بات چیت کرتے ہیں اور تبادلۂ خیالات کرتے ہیں۔ اس قسم کے اسکول میں کانا پھوسی کا سوال ہی پیدا نہیں ہوتا اس لیے کہ وہاں بچہ آزادی سے بات چیت کر سکتا ہے۔ استاد کو صرف یہ فکر ہوتا ہے کہ کوئی طالب علم اپنے طرزِ عمل سے کلاس کے کام میں خلل تو نہیں ڈال رہا ہے یا کسی قسم کی گڑبڑی کا باعث تو نہیں ہے۔

ایک اور قسم کا طرزِ عمل ہوتا ہے جس کی طرف استاد کو خاص توجہ کرنی چاہیے۔ اس طرزِ عمل سے اگرچہ کوئی گڑبڑ تو پیدا نہیں ہوتی لیکن یہ بچے کی صحت مند ترقی اور نشو و نما کے منافی ہوتا ہے۔ رنج و غم، افسردہ دلی، غیر سماجیت، کنارہ کشی، اور ذرا سی بات پر ہمت ہار دینا، یہ سب باتیں فرد کے طرزِ عمل اور رجحانات کی جھلکیاں ہیں۔ کردار کی یہ امتیازی خصوصیتیں استاد یا کلاس کے لیے پریشان کن نہیں ہوتیں لیکن بچہ کی فلاح و بہبود کے پیشِ نظر بہت ہی اندیشہ ناک ہیں کیوں کہ ان سے ظاہر ہوتا ہے کہ بچہ کی دماغی اور جذباتی صحت بہت ناقص ہے۔

طرزِ عمل کے مسائل کی سنگینی پر استادوں اور صحت کے ماہروں کے جو اندازے ہیں، ۱۹۲۸ء میں وِکَن مَین نے ان کا مطالعہ کیا۔ دونوں میں بہت کم اتفاقِ رائے پایا گیا۔ لیکن تازہ ترین مطالعوں کے مطابق ان دونوں کی رائے ایک دوسرے سے بہت ملتی جلتی ہیں۔ ایسا معلوم ہوتا ہے کہ استادوں نے نفسیاتی تربیت پاکر طرزِ عمل کے مسائل پر اپنے نقطۂ نگاہ میں تبدیلی کر لی ہے اور اصول حفظِ صحت کے ماہرین بھی غالباً اب استادوں کے نقطۂ نگاہ کو زیادہ قدر کی نگاہ سے دیکھتے ہیں۔

طرزِ عمل کے مختلف نمونوں کی جانچ کرنے کے لیے، پانچویں کلاس اور چھٹی کلاس کے دس اور تیرہ سال عمر والے بچوں کو چنا گیا۔ تین سو پچانوے (۳۹۵) استاد اور ۶۳ ذہنی حفظِ صحت کے ماہر، اس جانچ میں شامل ہوئے۔ (ان میں ۳۴ علمائے نفسیات اور ۲۹ ماہرینِ

امراض دماغ بھی تھے) یہ سب تجربہ کار لوگ تھے۔ ان میں سے چند ایک بچوں کی صحت سے متعلق کلینکوں (تربیت گاہوں) میں کام کرتے تھے اور بعض کا تعلق دماغی امراض کے شفاخانوں سے تھا۔ بعض دماغی حفظ صحت کے کلینکوں سے وابستہ تھے، بعض عدالتوں، فلاح و بہبود کے محکموں یا اسکولوں، یونی ورسٹیوں کے ان شعبوں میں کام کرتے تھے جو طلبا کو اپنے ماحول سے مطابقت پیدا کرنے میں مدد دیتے ہیں۔ یہاں یہ بات پیش نظر رہنی چاہیے کہ طرز عمل کی تفسیر کرنے میں ان لوگوں کے پس منظر اور تجربہ کا دائرہ بہت وسیع تھا۔

طرز عمل کی وہ خصوصیات یا مظاہر جنھیں بہت سنگین سمجھا گیا ذیل میں درج ہیں:

سماج سے بے زاری۔ کنارہ کشی۔ — بُرا مان جانے کی عادت

بے رحمی۔ ایذا رسانی۔ — شک کرنے کی عادت

ناخوشی۔ طبیعت کا مرجھانا۔ — گھبرا جانے کی عادت

لوگوں اور حالات سے ڈرنا۔ — قابل اعتبار نہ ہونا

چوری۔ — حد سے زیادہ دوسروں کی نکتہ چینی کرنا

آسانی سے ہمت ہارنا، یعنی آسانی سے ہتھیار ڈالنا۔ — جسمانی بزدلی

بعض طرز عمل، جنھیں استادوں نے خطرناک سمجھا، ماہرین حفظ صحت کے نزدیک وہ اہم نہ تھے۔ مثلاً جنس مخالف کے ساتھ جنسی سرگرمیاں، گندے افعال اور فحش گفتگو، جھوٹ، جعل اور تباہ کاری کی عادت۔

آپ دیکھیں گے کہ جن خصلتوں اور طرز عمل کو سب سے زیادہ اندیشہ ناک سمجھا گیا ان کا تعلق، علانیہ پریشان کن طرز عمل سے اتنا نہیں ہے جس قدر دماغی حفظ صحت اور ذاتی اوصاف سے ہے۔ بے رحمی اور چوری اس سے مستثنیٰ ہیں۔ اس لیے کہ یہ دونوں تو گویا خراب طرز عمل کی ظاہری شکلیں ہیں۔

سماج سے بے زاری، اور کنارہ کشی، ناشادمانی، خوف و گھبراہٹ، زیادہ تر احساس کی پوشیدہ کیفیتیں ہیں۔ شک کرنے، بُرا مان جانے، اور بزدلی دکھانے پر بھی یہی بات صادق آتی ہے۔ یہ وہ ذاتی خصلتیں ہیں جو دوسروں کے ساتھ مل جل کر رہنے کے راستہ میں

سخت روڑے اٹکاتی ہیں۔ اگر کوئی جاننا چاہے کہ سماجی زندگی اختیار کرنے میں ناکامی کیوں ہوئی تو یہ ہی خصلتیں ناکامی کے اسباب کا جیتا جاگتا ثبوت ہیں۔ غیر صحت مند جذبات ان خصلتوں میں بھرے ہوتے ہیں، جن سے ذاتی ترقی رُک جاتی ہے اور ماحول سے شدید عدم مطابقت کی راہیں کھل سکتی ہیں۔ کھلا طرز عمل، جماعت کو فوراً کھٹکتا ہے اس لیے اسے زیادہ آسانی سے پہچانا جا سکتا ہے لیکن ان پوشیدہ خصوصیات کو شناخت کرنا بہت مشکل کام ہے۔ مدرس کو لازم ہے کہ وہ کمزور دماغی صحت، اور ماحول سے عدم مطابقت کی خطرناک علامتوں کی تلاش میں رہے۔ مسائل پیدا کرنے والے رجحانات کو جب استاد معلوم کرے تو پھر ان کے علاج کی تدبیریں شروع کر دینا چاہیے۔ جن مظاہر یعنی خصلتوں کو کم سے کم اہمیت دی جاتی ہے وہ یہ ہیں:۔

کانا پھوسی	خلل اندازی
بدنظمی یا بے ترتیبی	بے پرواہی (بے خیالی)
بے چینی	تأمل یا ہچکچاہٹ
عدم توجہی	تمباکو نوشی
بے دینی	بے تمیزی (بے سلیقہ پن)

شرمیلے پن اور زود حسی کو استاد اب تک زیادہ اہمیت نہیں دیتے۔ لیکن ماہرینِ حفظِ صحت کا خیال اس کے برخلاف ہے۔ ہماری رائے میں ماہرین حفظ صحت کی رائے اس سلسلہ میں درست ہے۔ مدرسین شرمیلے پن اور زود حسی کو اس لیے کم اہمیت دیتے ہیں کہ ان کے نزدیک ان عادتوں سے کوئی گڑبڑ پیدا نہیں ہوتی۔ لیکن یہ دونوں خصلتیں انتہائی غیر صحت مند جذبات کو پس پردہ ڈال دیتی ہیں۔ یعنی انسان اپنے نازیبا جذبات کو ظاہر کرنے سے شرماتا ہے۔ یہ جذبات دل ہی دل میں رہتے ہیں اور صحت مند شخصیت، کے اٹھان اور نشوونما کو روک کر کھڑے ہو جاتے ہیں۔ اس وجہ سے ان خصلتوں کو اہمیت دی جاتی ہے۔

یاد رکھیے کہ دوسروں کے ساتھ جو رویہ اختیار کیا جاتا ہے وہ بھی معمولی درجہ کی

خصلتوں کی فہرست میں شامل ہے۔ یہ رویّہ ناگوار تو گزرتا ہے لیکن اس بات کی علامت نہیں کہ دماغی صحت بہت خراب حالت میں ہے اور اس سے شخصیت کے اٹھان اور نشو ونما پر زیادہ بُرا اثر نہیں پڑتا۔ کم درجہ اہمیت کی خصلتیں پوشیدہ نہیں ہوتیں اور نہ وہ غیر صحت مند جذباتی کیفیتوں سے سرشار ہوتی ہیں جیسا کہ سماج بیزاری، بے رحمی، خوف و ہراس وغیرہ کا حال ہے۔ سماج بیزاری، بے رحمی، خوف و ہراس وغیرہ استادوں اور ماہرین حفظ صحت دونوں کے نزدیک بہت اہم ہیں۔

تیز طرّار اور زندہ دل بچوں سے استاد اکثر پریشان رہتا ہے۔ وہ کسی وقت بھی شرارت اور دل لگی بازی کر سکتے ہیں۔ ایسے بچے واقعی صحت مند ہوتے ہیں۔ اگر استاد تھوڑے سے صبر اور خوش مزاجی سے کام لے تو اس قسم کے بچے آسانی سے دوست بن سکتے ہیں اور استاد کی رہنمائی خوشی خوشی قبول کر سکتے ہیں۔

اس کے برخلاف جو بچہ خود کو لیا دیا رکھتا ہے، نہ ہنستا ہے نہ کھیلتا ہے، جس کے چہرہ سے غمگینی برستی ہے۔ شرمیلا ہے۔ خوف زدہ رہتا ہے، اور اگر نیک نیتی سے سلوک کیا جائے تو اس کا بھی بُرا مان جاتا ہے، ایسے بچہ کی تہ کو پہنچنا بہت مشکل ہے۔ اس پر دوستانہ پیش کش کا کوئی اثر نہیں ہوتا اور اس کی رضا حاصل کرنا بہت دشوار ہے۔

کسی گھرانے کے بچوں کی پرورش اس ڈھنگ سے ہوئی تھی کہ پڑوسیوں کا ناک میں دم تھا۔ بچے کبھی چین سے نہیں بیٹھتے تھے۔ ان کی کھینچا تانی اور اچھل کود ایسی تھی گویا وہ گھر میں نہیں کسی جمنازیم (ورزش گاہ) میں ہیں۔ ان کے والدین ان باتوں کو صبر و سکون سے دیکھتے اور کبھی کبھی اپنے بچوں کے زوردار کھیل کود میں شریک بھی ہو جاتے۔ مکان اور فرنیچر دونوں بچوں کی دست بُرد کا شکار بنتے رہتے تھے۔ ملاقات کے لیے اگر کبھی پڑوسی آجاتے تو مکان کی حالت اتنی اچھی نہ پاتے، جتنی ایک مثالی گھروالی کے معیار کے مطابق ہونی چاہیے۔ پڑوسیوں کا خیال تھا کہ آگے چل کر یہ بچے، شُہدے اور غنڈے بن جائیں گے۔ لیکن ایسا نہ ہوا۔ بڑے ہو کر وہ انتہائی شریف نوجوان ثابت ہوئے۔ اتنے شریف کہ والدین بھی اس سے زیادہ توقع نہیں کر سکتے تھے۔ اور اب جب کہ بچے بڑے ہو چکے ہیں، مکان کو از سرِ نو

سجا کر نئے فرنیچر سے آراستہ کیا گیا ہے۔

اس کے مقابلہ میں ایک دوسرے گھرانے کا حال سنیے۔ یہاں کے بچے بڑے سلیقہ مند تھے۔ مکان میں کسی قسم کی الٹ پلٹ نہ تھی۔ بچے والدین سے ڈرتے تھے۔ ظاہر ہے کہ ایسی حالت میں بچے کیسے خوش رہتے، وہ ایک دوسرے سے کتراتے اور اپنی اپنی راہ چلتے تھے۔ ہر بچہ کو شک ہوتا کہ والدین اس کے مقابلہ میں دوسرے بھائی بہنوں کو زیادہ چاہتے ہیں۔ گھر آنے والے ملاقاتی یہ نوٹ کرتے کہ گھر سلیقہ اور نظم کے ساتھ چلایا جاتا ہے اور بچے بڑے نیک اور سلیقہ مند ہیں۔ اور بظاہر معلوم بھی ایسا ہی ہوتا تھا۔

لیکن بچوں کا بڑا ہونا تھا کہ ایک ایک کر کے ہر بچہ میں ماحول سے عدم مطابقت کے آثار نظر آنے لگے۔ بڑے صاحب زادہ کو شراب کی لت پڑ گئی اور وہ الکحل کے رسیا ہو گئے۔ ایک بہن نے اسکول چھوڑ دیا اور ابھی اٹھارہ سال کی عمر بھی نہ ہونے پائی تھی کہ شادی کر لی، جن صاحب سے شادی کی ان میں کسی لڑکی کو اپنی طرف مائل کرنے کی کشش ایک ہی تھی، یعنی ہوشیاری سے تراشی ہوئی چھوٹی مونچھ۔ جلد ہی طلاق ہو گئی اور شادی کا قصہ ختم ہوا۔ دوسرے بھائی صاحب، ایک اور طرح کا جذباتی نشہ کرتے تھے۔ انھیں موٹر کاروں، لڑکیوں کے جھمگٹوں اور قمار بازی کا شوق ہو گیا۔ بیس سال کی عمر نہ ہونے پائی تھی کہ تیزی سے موٹر چلانے کا حادثہ ہوا اور وہ اس دنیا سے رخصت ہو گئے۔

اول الذکر گھرانے کے بچوں کا طرز عمل، کم نظر لوگوں کے نزدیک برا تھا لیکن اصل میں وہ برا نہ تھا بلکہ تندرست بچوں کا صحت مند طرز عمل تھا۔ موخر الذکر گھرانے کے بچوں کے طرز عمل میں بظاہر کوئی چیز پریشان کن نہ تھی، مگر صاحب فکر اور سمجھ دار مبصر تاڑ لے سکتا تھا کہ ان کا طرز عمل صحت مند نہ تھا۔ ان دونوں مثالوں میں، آخر کار جو طرز عمل اور زندگی کا قرینہ ظہور میں آیا، اس کی صورت دماغی صحت اور حفظ صحت، کی روشنی میں توقع کے عین مطابق تھی۔

استاد جسے اپنے شاگردوں کی دماغی صحت کا احساس ہو، ہمیشہ ناموافق علامتوں کی تلاش میں رہتا ہے۔ مثلاً سماج بے زاری، شرمیلا پن، ناخوشی، بے رحمی، خوف، شکی پن، عیب جوئی، برا مان جانا، اور آسانی سے ہمت ہار دینا وغیرہم۔ اس کے

خلاف جو بچہ مذاق و دل لگی کا عادی ہو اور جو کھلم کھلا بے ضرر شرارتیں کرتا رہتا ہو وہ کوئی اہم
مسئلہ پیدا کرنے کا باعث نہیں بنتا۔ دیکھا جائے تو واقعی وہی صحت مند ہوتا ہے۔ جن طلبار
ں سنگین قسم کے میلانات پائیں جائیں، استاد کو چاہیے کہ ان کی اس طرح ہمت افزائی
ے کہ وہ کھل کر سامنے آئیں، بند بند نہ رہیں۔ اور جماعتی مشاغل میں حصہ لیں۔

تشخیص اور علاج۔ دماغی صحت کے مسائل

بچے کی خصلتوں کا تجزیہ کرنا مقابلتاً آسان کام ہے۔ یہ بھی آسانی سے بتایا جا سکتا ہے
۔ آیا وہ شرمیلا ہے، زود حس ہے، ضرورت سے زیادہ فکرمند رہتا ہے، اس میں غلط
یقہ پر کام کرنے کی عادتیں پڑ گئی ہیں یا اصل کام نظر انداز کر کے دوسرے طریقوں سے
ں کی تلافی کرتا رہتا ہے۔ ان سب باتوں کی نشان دہی آسان ہے، لیکن یہ بتانا زیادہ
شکل ہے کہ وہ ایسا کیوں ہے۔ یعنی اس کے موجودہ رویہ کے اسباب کیا ہیں اور سب
ے زیادہ وقت طلب مسئلہ اس کی اصلاح کا ہے۔ دس سے تیس فی صد تک طلبار ایسے
تے ہیں جنھیں خاص امداد کی ضرورت ہوتی ہے۔ ضرورت کی مقدار میں فرق ہوتا ہے۔
ی کسی کو کم امداد درکار ہوتی ہے کسی کو زیادہ۔

دماغی صحت اور بچے کے طرزِ عمل کے بارے میں جو ادب موجود ہے اسے پڑھ کر
پ کو حیرت ہوگی کہ تنہا ایک بچہ کی اصلاح کی خاطر کیا کچھ کرنا پڑتا ہے اور اس کے بعد
ی نتائج امید افزا نہیں ہوتے۔ تاہم جتنی بھی اصلاح ہو سکے کی جانی چاہیے کیوں کہ
ہت سی مثالوں میں نتائج کافی حوصلہ افزا ثابت ہوئے ہیں۔

کسی ایسے بچہ میں جو اپنے ماحول سے ہم آہنگ نہیں، مفید تبدیلیاں کرنا کیوں
شکل ہے۔ اس کے بہت سے اسباب ہیں۔ ماحول سے میل نہ کھانے کے مختلف
درج ہوتے ہیں جس قدر ماحول سے عدم مطابقت کی حالت اندیشہ ناک ہوگی، تبدیلیا
نا اتنا ہی دشوار ہوگا۔ مثلاً شرمیلا پن۔ بچہ جب اسکول میں نیا نیا داخل ہوتا ہے
پہلے دن تھوڑی بہت جھینپ محسوس کرتا ہے۔ اگر معاملہ کی نوعیت محض اتنی سی ہی ہو

تو کنڈرگارٹن یا پہلی جماعت کا استاد، مخلصانہ اور دوستانہ طریق پر یہ جھینپ مٹا سکتا ہے اور بچہ اپنے ہم جماعتوں کے گروپ میں گھل مل سکتا ہے۔ لیکن اگر شرمیلا پن عرصہ سے بچہ کی عادت بن چکی ہے اور اس کی جڑیں گہری ہیں، یعنی بچہ سماجی کم مایگی کا شکار ہے اور اس کی پرورش ایسے گھر میں ہوئی ہے جہاں اسے دوسرے بچوں سے دور، تن تنہا رکھا گیا ہو تو پھر اس اس کے شرمیلے پن پر قابو پانا بہت مشکل ہے۔ ایک ایسے بچہ کو جو ذرا ذرا سی بات کا اثر لیتا ہو اور جسے اپنے اوپر پورا پورا بھروسہ نہ ہو اسے ایسے بچہ میں تبدیل کرنا بہت دشوار ہے جو اپنی صلاحیتوں پر بھروسہ کرے اور دوسرے بچوں میں گھل مل جائے۔

اسی طرح اس بچہ میں بھی کوئی بڑی تبدیلی لانا بہت ہی مشکل کام ہے، جس میں علم حاصل کرنے کی قابلیت تو اعلیٰ درجہ کی ہو مگر جو عرصہ دراز سے خواب کی دنیا میں رہتا چلا آیا ہو، ہر چیز سے بے نیاز ہو یا جس کی کام کرنے کی عادتیں ناقص ہوں۔ اسکول میں نمبر اچھے نہ آتے ہوں اور رویہ بُرا ہو۔ اصلاح کا کام خصوصاً اس صورت میں اور مشکل ہو جاتا ہے جب کہ بچہ پانچویں یا چھٹی جماعت تک پہنچ گیا ہو اور اس میں یہ خصلتیں واضح طور پر نمایاں ہو گئی ہوں۔

ماحول سے مطابقت یا از سرِ نو مطابقت پیدا کرانے میں اسکول کا کام محض جزوی ہوتا ہے۔ گھر کی حالت غالباً یکساں رہتی ہے۔ بچہ کے ہم جولی بھی وہی ہوتے ہیں جو پہلے تھے۔ پڑھنے لکھنے کی دلچسپیاں بھی قریب قریب پہلی جیسی ہوتی ہیں اور سب سے زیادہ اہم بات یہ ہے کہ اس کے عصبی نظام، غدود اور حواس خمسہ میں کوئی تغیر نہیں ہوتا۔ یہ تمام اجزاء اور طاقتیں بالکل اسی طرح کام کرتی رہتی ہیں جیسا کہ اب تک کرتی چلی آئی ہیں اور اسکول کے بس کی بات نہیں ہوتی کہ وہ بچہ کی خصلتوں میں سُدھار کر سکے۔

طلباء کی دماغی صحت اور طرزِ عمل سے متعلق جو مسائل پیدا ہوتے ہیں ان کی طرف استاد کا رویہ حقیقت پسندانہ ہونا چاہیے۔ بہت ضروری ہے کہ استاد اپنے ان شاگردوں کی جانب معروضی رویہ اختیار کرے جو ایک مسئلہ بنے ہوئے ہوں۔ اسے چاہیے کہ ان کے خلاف ناپسندیدگی یا خفگی کے جذبات کو اپنے دل میں جگہ نہ دے۔ استاد کا رویہ، ایک طبیب کی مانند ہونا چاہیے۔ ڈاکٹروں کو کبھی اس بات پر غصہ نہیں آتا کہ کسی شخص کو جسمانی

بیماری کیوں لاحق ہوئی۔ اسی طرح اگر کسی شخص کی دماغی صحت ٹھیک نہ ہو تو ہمیں بھی غصہ نہیں کرنا چاہیے چاہے وہ آدمی کتنا ہی ناپسندیدہ اور صبر آزما کیوں نہ ہو۔

طبیب کا رویہ اس سلسلہ میں سب سے اچھا ہے۔ وہ مریض کی مدد کرتا ہے اور اسے تندرست و توانا بنانے کی کوشش کرتا ہے۔ استاد اپنے شاگردوں کے مسائل کا تجزیہ اور بیان تو آسانی سے کر سکتا ہے لیکن ان کا حل کرنا دشوار ہوتا ہے۔ لیکن اگر صبر و استقلال سے کام لیا جائے اور تجرباتی رویہ اختیار کیا جائے تو بعض طلبا، کی خصلتوں اور طرز عمل کو بہت کچھ سدھارا جا سکتا ہے۔

ماحول سے بہترین قسم کی مطابقت پیدا کرنا

ماحول سے مطابقت یا عدم مطابقت کو سمجھنے کے لیے، بطور نشان دہی چند باتیں پیش کی جاتی ہیں تاکہ بحث آگے بڑھائی جا سکے۔ جو خیالات پیش کیے جا رہے ہیں ان سے استادوں کو اپنے شاگردوں کی رہنمائی میں مدد ملے گی اور خود استاد اپنی زندگی کو بہتر بنانے میں ان خیالات سے فائدہ اٹھا سکیں گے۔ بہت سی تحقیقات اور طبی (کلینکی) تجربوں سے یہ بات ظاہر ہوتی ہے کہ مندرجہ ذیل حالات، رجحانات اور رویے، صحت مند زندگی بسر کرنے کی دلیلیں ہیں۔ ان سے یہ بھی معلوم ہوتا ہے کہ انسان کو معقول دماغی اور جذباتی حفظ صحت کے لیے کیا کرنا چاہیے۔

اچھی صحت جس شخص کے جسمانی اعضا، و جوارح ٹھیک کام کرتے ہوں اس کی جذباتی صحت عمدہ ہوتی ہے۔ نفس پر جسم کا عمل، اصطلاح میں، جسمانی نفسیاتی، تعلق کہلاتا ہے۔ کمزوری، دکھ درد، اور بیماری، ماحول سے کامیاب ربط نہیں پیدا ہونے دیتے۔ جس کا نتیجہ یہ ہوتا ہے کہ جذباتی صحت خراب ہو جاتی ہے۔

اچھے سماجی اور ذاتی تعلقات جو شخص سماج سے الگ تھلگ رہتا ہے اس کی دماغی صحت خراب ہو جاتی ہے۔ غالباً یہ بھی ہو سکتا ہے کہ دماغی صحت کی کمزوری، سماج سے علیحدگی اختیار کرنے کا باعث ہو۔ (ہمیشہ علت و معلوم کے باہمی تعلق سے آگاہ رہنا چاہیے۔ دماغی صحت اور سماجی تعلقات لازم و ملزوم ہیں)

اگر کسی کے چند اچھے دوست نہ ہوں تو اس کے طرزِ عمل کو ٹھیک کرنے کے لیے، اس کی رہ نمائی کی جانی چاہیے تاکہ وہ اپنی شخصیت کو فروغ دے سکے۔ سماج میں جبھی مقبول ہوا جاسکتا ہے اور لوگوں کی نظروں میں اسی وقت پسندیدہ بنا جاسکتا ہے جب آدمی دوسروں کے ساتھ مل کر کام کرے، اس کے برتاؤ میں لچک ہو، وہ اڑیل نہ ہو، اعتبار اور اعتماد کے قابل ہو، اس کے ہر فعل میں محبت اور وفاشعاری جھلکتی ہو، خوش مذاق ہو، اور تنقید و نکتہ چینی کو خوش دلی سے قبول کرتا ہو اور اس سے فائدہ اٹھاتا ہو۔ دوسرے لفظوں میں ذاتی تعلقات کا لین دین اگر صالح بنیاد پر قائم ہو تو طرفین میں ایک دوسرے کی بھلائی کا احساس ترقی پائے گا۔

محنت کش کی حیثیت سے مؤثر اور لائق ہونا

کہتے ہیں کہ محنت سے کام کرنا اور کافی مقدار میں کام انجام دینا بڑی قدروں اور خوبیوں کا حامل ہوتا ہے، لیکن یہ قول اب قدرے پرانے طرز کا سمجھا جاتا ہے۔ تاہم ماحول سے تسلی بخش ذاتی مطابقت پیدا کرنے میں مشکل سے ہی کوئی چیز آدمی کی اتنی مدد کرسکتی ہے جتنا خود انسان اپنی توانائیوں کو قابو میں رکھ کر کرسکتا ہے اور نتیجہ میں اس کی مجموعی کارگزاری بھی عمدہ ہوسکتی ہے۔ آدمی اپنی دماغی اور جسمانی قوتوں اور صلاحیتوں کو مستعدی سے کام میں لاکر زیادہ سے زیادہ کامیابی حاصل کرسکتا ہے۔ یہ تجربات بہت مفید ہوتے ہیں۔ اس کے علاوہ مؤثر طور پر کام کرنا ظاہر کرتا ہے کہ جن کاموں کی تکمیل کرنی ہے، آدمی انھیں حقیقت پسندانہ ڈھنگ سے انجام دیتا ہے۔ ہم ایک حقیقت پسند دنیا میں رہتے ہیں۔ یہاں کام کرنا پڑتا ہے۔ اگر آدمی مؤثر طور پر کام نہیں کرسکتا تو اس کا نتیجہ ماحول سے عدم مطابقت کی شکل میں ظاہر ہوتا ہے۔

مؤثر طور پر کام کرنے کی عادتوں کے سلسلہ میں چند تصورات کا تذکرہ ضروری ہے۔ ان عادتوں کے زمرہ میں، پیش قدمی کا مادہ، امنگ، قوت عمل، ثابت قدمی اور تکمیلِ کار کے رجحانات شامل ہیں۔ بڑی سنگین بنیادی کمزوری کی ایک علامت یہ ہے کہ کرنا دھرنا کچھ نہیں، محض باتیں ملاتے رہنا۔ بہت سے کاموں یا پراجکٹوں کو شروع

کرنا اور سب کو نامکمل حالت میں چھوڑ دینا۔ جن لوگوں کو اس طرح کی عادتیں پڑجاتی ہیں ان میں قوت عمل اور ثابت قدمی کی کمی ہوتی ہے۔ اور ان کی بھدی کوششوں کا نتیجہ یہ ہوتا ہے کہ کوئی کام پورا نہیں ہوتا اور ہر کوشش ناکام رہتی ہے۔ انجام کار، محرومی، مایوسی اور احساس کم تری کا منہ دیکھنا پڑتا ہے۔ ان ناخوش گوار نتائج کی تہ میں، غالباً یہ حقیقت پوشیدہ ہے کہ ایسے لوگوں کے پیش نظر کوئی مقصد نہیں ہوتا۔ ہر وقت ذہنی کش مکش میں مبتلا رہتے ہیں اور اپنی ذاتی سلامتی کو غیر محفوظ سمجھتے ہیں غیر صحت مند شخصیت کی وجہ سے کام کرنے کی ایسی عادتیں پڑجاتی ہیں جو بُری ہوتی ہیں اور اس کے نتائج بھی یقیناً، غیر صحت بخش ہوتے ہیں۔

حقیقت کو سمجھنا اور اس کے مطابق عمل کرنا

ایک اور خاص بات ہے جسے پڑھ کر ممکن ہے لوگوں کو حیرت ہو۔ سوال یہ ہے کہ آیا ہم چیزوں کے اصل روپ کو سمجھتے ہیں یا نہیں اور آیا ماحول کے ساتھ ہمارا طرز عمل حقیقت پسندانہ ہے یا اس کے برخلاف۔ دراصل یہ بہت ہی اہم سوال ہے۔ [illegible] لیے کہ ہم دنیا کی تمام چیزوں کو اپنے ڈھنگ سے دیکھنے کی طرف مائل ہوتے ہیں۔ اور بھی نہیں سوچتے کہ حقیقت میں ان چیزوں کا اصل رنگ روپ کیا ہے۔ لیکن اگر توانا و [illegible] ست جسم اور خوش گوار تجربات زندگی کی وجہ سے ہماری دماغی اور جذباتی صحت [illegible]لت میں ہو تو ہم اپنے اور دنیا کے بارے میں زیادہ صحیح تصورات قائم کریں [illegible] کے برخلاف اگر بیماری کی وجہ سے ہم افسردہ خاطر رہتے ہوں یا حسی پیچیدگیوں [illegible] صادمات، توہمات، خوش فہمی، افسردہ دلی، احساس کم مائیگی، غرور اور اسی طرح [illegible] سی غیر صحت مند، دماغی اور جذباتی الجھنوں اور کیفیتوں میں مبتلا ہوں تو ہم اپنے اور دنیا کے بارے میں صحیح صحیح تصورات قائم کرنے میں کامیاب نہیں ہو سکتے۔

ہم بتا چکے ہیں کہ ہر شخص کے ذہن میں اس کی اپنی تصویر صحیح اور سچی ہونی چاہیے۔ [illegible] یہ ہے کہ ہر شخص کو جاننا اور سمجھنا چاہیے کہ اس کی صلاحیتیں اور کمزوریاں، [illegible] خامیاں، حقیقت میں کیا ہیں۔ اس کام میں دانش اور جذبات دونوں کا حصہ

ہوتا ہے ۔ انسان کے سامنے اپنی صحیح تصویر کا ہونا ماحول کے ساتھ اس کے رابطہ کی عکاسی کرتا ہے ۔ نارمل لوگوں کو بھی اپنی ذات کے بارے میں کبھی کبھی بڑی خوش فہمی ہو جاتی ہے اور وہ جتنے ہوتے نہیں اس سے زیادہ خود کو خیال کرنے لگتے ہیں ۔ اور مخبوط الحواس لوگوں کا تو کہنا ہی کیا ۔ وہ تو واقعتاً خود کو بڑی اہم چیز اور نامور، شہرہ آفاق شخصیت خیال کرتے ہیں ۔

انسان کو نہ صرف اپنی ہی صحیح تصویر سامنے رکھنی چاہیے بلکہ اردگرد کی دنیا کا ادراک صحیح ہونا ضروری ہے ۔ دراصل اس بات کی ضرورت ہے کہ آدمی اپنی ذات کو ماحول کی روشنی میں اور ماحول کو اپنے حالات کی روشنی میں سمجھنے کی کوشش کرے ۔ ذاتی تعلقات کے حلقہ میں اس قسم کے ادراک کا ہونا ضروری ہے ۔ اس سے آدمی سمجھ سکتا ہے کہ اسے اس حلقہ میں کس طرح رہنا سہنا چاہیے ۔ اور کس طرح وہ اپنے ساتھیوں کی خوش آئند رفاقت کا لطف صحت مندانہ طور پر اٹھا سکتا ہے ۔ آدمی یہ سمجھنے میں عموماً غلطی کرتا ہے کہ دوسرے لوگ اس کے بارے میں کیا محسوس کرتے ہیں ۔ ہم اکثر یہ جانتے ہی نہیں کہ دوسروں کے ساتھ پیش آنے کا کیا طریقہ ہے ۔ ذاتی تعلقات کی دنیا میں ہمارا میلان یہ ہوتا ہے کہ دوسروں کو اپنے اوپر قیاس کریں، اور واقعی حالات سے آنکھیں بند کرلیں ۔ مثلاً کچھ محسوس کرنے لگتے ہیں کہ انھیں کوئی نہیں چاہتا، کچھ کو یہ وہم دامن گیر ہوتا ہے کہ وہ کم مایہ ہیں یا دنیا ان کی مخالف ہے ۔ یہ احساس اکثر مثالوں میں بے سروپا ہوتا ہے ۔ ضرورت ہے کہ نئی راہ دکھا کر بچوں میں حالات سے مناسبت پیدا کرائی جائے اور صحیح ادراک پیدا کرایا جائے ۔

طرح طرح کے تجربوں اور ولولہ انگیز طرز زندگی کے ذریعہ ہم اپنا اور دوسروں کا ٹھیک ادراک کرسکتے ہیں اگر کوئی شخص زندگی کے زیادہ سے زیادہ مختلف حالات سے گزرے اور دل میں ٹھان لے کہ وہ زیادہ سے زیادہ لوگوں سے ربط ضبط قائم کرے گا تو وہ اردگرد کی دنیا کو زیادہ صاف اور واضح طور پر سمجھ سکتا ہے ۔ اس سلسلہ میں کچھ نہ کچھ پڑھنا بھی مفید ہے ۔ لیکن دوسروں کی تحریریں پڑھ کر بالواسطہ تجربہ حاصل کرنا، اکثر انسان کے احساسِ حقیقت شناسی کو مسخ کر دیتا ہے ۔ اس لیے جو کچھ بھی پڑھا جائے اس میں زندگی کے رنگا رنگ اور عملی تجربوں کے ذریعہ توازن پیدا کرنا چاہیے ۔

اگر والدین اور استاد اپنے بچوں کے لیے بہت سی مفید سرگرمیاں مہیا کرتے رہیں تو ان میں دنیا کا زیادہ حقیقت پسندانہ احساس پیدا ہوگا۔ ضرورت سے زیادہ حفاظت اور دیکھ بھال، بلاشبہ بچوں کو بذات خود تجربہ حاصل کرنے سے محروم کر دیتی ہے اور وہ حقیقت پسندانہ سمجھ بوجھ، اور اردگرد کی دنیا کا صحیح ادراک کرنے سے قاصر رہتے ہیں۔

جس شخص میں حقیقت کی ٹھیک ٹھیک سمجھ بوجھ پیدا ہو جائے وہ اپنی صلاحیتوں کے شایان شان منزل مقصود متعین کر لیتا ہے۔ کم مائیگی کے غلط احساس کی وجہ سے اپنی صلاحیت کا کم اندازہ لگانا، یا صحیح صلاحیتوں سے زیادہ کی ہوس کرنا زندگی میں بے دلی اور ناخوشی پیدا کرتا ہے۔

زندگی میں بہت سی چیزیں ہماری مرضی کے مطابق نہیں ہوتیں۔ ہو سکتا ہے کہ ہم حکومت کے طریقۂ کار کو پسند نہ کرتے ہوں۔ یہ بھی ممکن ہے کہ ہماری پارٹی نے پریذیڈنٹ کے عہدہ کے لیے جس شخص کو چنا ہے وہ ہماری نظر میں معمولی قابلیت کا آدمی ہو، یا ہمیں شکایت ہو کہ جس ملازمت کے ہم مستحق تھے وہ ہمیں نہ مل سکی۔ یہ سب امور ہماری مرضی کے خلاف ہیں۔ ایک طالب علم کو اسی بات پر مایوسی کا احساس ہونے لگتا ہے کہ اسے ٹیم میں نہیں لیا گیا۔ یا یہ احساس ہوتا ہے کہ اس کے ہم جماعت اور استاد، اس سے منصفانہ سلوک نہیں کرتے۔ ایسے اور اس قسم کے بیسیوں معاملات میں ہمارا رویہ حقیقت پسندانہ نہیں ہوتا۔ ہماری مرضی کے مطابق جب کوئی کام نہیں ہوتا تو ہمارے اندر ناخوش گوار جذبات فروغ پا سکتے ہیں۔ حال سے منہ موڑ کر، ہم ماضی سے لڑتے جھگڑتے رہتے ہیں یعنی موجودہ حالات سے ربط ضبط پیدا کرنے کی بجائے، گزری ہوئی محرومیوں کا دکھڑا روتے رہتے ہیں۔

بلاشبہ معقول عقائد رکھنا اور صحت مند امنگوں کا ہونا ایک پسندیدہ چیز ہے اور یہ بھی اچھی بات ہے کہ آدمی جو بھی کر سکتا ہے، اسے حاصل کرنے کی کوشش کرے، تاہم جدوجہد کے بعد یا ایسی حالت میں کہ معاملات قابو سے باہر ہو جائیں، حقیقت کا اعتراف کر لینا چاہیے، یعنی معاملات جیسے ہوں ویسے ہی انھیں سمجھ لینا اور مان لینا چاہیے۔

اسی کو حقیقت پسندی کہتے ہیں۔ اس سلسلہ میں یہ قول حسب حال ہے "خدایا! مجھے وہ سکون اور متانت عطا فرما کہ جن چیزوں کو بدل نہ سکوں، انھیں قبول کرلوں۔ اور وہ ہمت دے کہ جن چیزوں کو بدل سکتا ہوں انھیں بدل ڈالوں۔ ان دو قسم کی چیزوں میں فرق کرنے کی تمیز بھی عطا کر۔"

متوازن اور باقاعدہ طریق زندگی

نہ زیادہ کام کیا جائے اور نہ زیادہ کھیلا جائے دونوں میں اعتدال اور توازن ہونا چاہیے۔ ایک ہی طرف کا ہو جانا، اچھی طرز زندگی کی خصلت نہیں کہی جا سکتی۔ انسان کی ضرورتیں اور حاجتیں انواع و اقسام کی ہوتی ہیں اور رنگارنگ مناسب تجربے کرنے بعد ہی انھیں پورا کیا جا سکتا ہے۔ اسکول میں بھی یہ ضرورتیں اور حاجتیں محض کتابوں تک ہی محدود نہیں۔ ورزشی مقابلے، کھیل کود، پارٹیاں، ملاقاتیں اور سیر و تفریح بھی ان میں شامل ہیں۔ جہاں تک ذاتی تعلقات کا سوال ہے، ایک یا دو دوست بنا لینا ہی کافی نہیں۔ متعدد دوستوں گروہوں اور مجموعوں میں مل جل کر رہنا ضروری ہے۔ آدمی کا کام، دماغی اور جسمانی دونوں طرح کا ہونا چاہیے۔ اسے ایک جگہ بیٹھ کر اور چل پھر کر دونوں طریق سے تفریح کرنی چاہیے۔ تنوع، باضابطگی اور توازن، ایک شاد کام اور صحت مند طرز زندگی کی خصوصیتیں ہیں۔

صحت مند نظریہ اور مفید فلسفۂ حیات

جس طرح کے طرز زندگی کا ذکر کیا گیا ہے اگر اس کے ساتھ کوئی معقول فلسفہ بھی جوڑ دیا جائے تو زندگی کا رخ قائم کرنے اور اسے بامعنی بنانے میں مدد ملے گی۔ یعنی اچھی خصلتوں کے ساتھ، انسان کا کوئی اصول زندگی بھی ہو، بے راہ روی اور بے مقصدی جاتی رہے گی پھر زندگی کی ایک سمت ہوگی اور اس کے کچھ معنی ہوں گے۔ نظریہ اور قدروں کا شعور اکثر تو صحت مند طرز زندگی کی علامتیں ہوتی ہیں، لیکن وہ طرز زندگی کو سنوارنے میں بھی مدد کرتے ہیں۔ خیالات سے دماغی صحت اچھی بن سکتی ہے اور خود دماغی صحت سے اچھے خیالات ظہور میں آتے ہیں۔ تخیلی اور حاجت روا طرز عمل، اگر ملا کر ایک

کر دیے جائیں تو اس کا حاصل دماغی اور جذباتی صحت مندی ہوگا۔

جذباتی و دماغی صحت مندی کی اور علامتیں

ہم آہنگی کی مندرجہ ذیل علامتوں کا ذکر کیا جا چکا ہے، (۱) عمدہ جسمانی صحت، (۲) خوش گوار ذاتی اور سماجی تعلقات، (۳) کام کرنے کی باقاعدہ اور موثر عادتیں، (۴) صورت حالات سے، حقیقت پسندانہ انداز میں نمٹنا، (۵) متوازن اور باقاعدہ طریقۂ زندگی (۶) صحت مند نظریہ اور مفید فلسفۂ حیات اور ان کے علاوہ، بچہ یا بالغ جو لوگوں سے اچھی طرح نباہ کر رہا ہے، اس میں ہم آہنگیٔ ماحول کی اور نشانیاں بھی پائی جاتی ہیں؛

۱۔ فکر و تشویش اور دوسری دماغی کھینچا تانیوں سے نسبتاً وہ آزاد ہوتا ہے۔

۲۔ پرسکون اور خود مختار ہوتا ہے۔

۳۔ اعتماد، عزت نفس، اور احساس قدر و منزلت کے باوجود، صحت بخش انکسار سے کام لیتا ہے۔

۴۔ رواداری اور ضبط نفس کی خوبیوں کا حامل ہوتا ہے۔

۵۔ پورے یقین کے ساتھ برے بھلے اور حق و باطل میں امتیاز کرتا ہے۔ جس بات کو ٹھیک سمجھتا ہے اس کے حق میں، مسلسل اور جان توڑ جدوجہد کرتا ہے۔ لیکن اس میں بے جا عقیدت کا جنون نہیں ہوتا اور نہ ہی ہمدردی کی کمی ہوتی ہے۔

جیسا کہ ہم پہلے کہہ چکے ہیں، ہم آہنگی کے یہ جملہ مظاہر اس کے اسباب اور علامتیں کہے جا سکتے ہیں۔ یہ کہنا مشکل ہے کہ علامتیں اور اثرات کس مقام سے شروع ہوتے ہیں۔ اور اسباب کس جگہ ختم ہوتے ہیں۔ کہتے ہیں کہ صحت مند طرز عمل اگر سمجھ بوجھ اور مقصد کے ساتھ اپنایا جائے تو جذباتی اور دماغی صحت کو بہتر بنانے میں مدد ملتی ہے۔ اس بیان کو اگر صحیح مان لیا جائے تو اس سے بہت کچھ فائدہ ہو سکتا ہے۔ اگر استاد اور والدین یہ جملہ مظاہر اور نشانیاں، اپنے پیش نظر رکھیں تو وہ اپنے بچوں کو زیادہ صحت مند زندگی بسر کرنے میں مدد دے سکتے ہیں۔

خلاصہ اور تبصرہ

جو آدمی اپنے ماحول میں، خوش اور مطمئن زندگی بسر کرتا ہو، اس کی دماغی صحت

اچھی ہوتی ہے۔ طالب علم کو کام کے لائق اور کام کو طالب علم کے حسب حال ہونا چاہیے۔ اس لیے یہ ضروری ہے کہ کام کی نوعیت ایسی ہو کہ طالب علم کامیاب ہو سکے اور ترقی کر سکے

کام، کھیل اور آرام کے ایک اچھے اور منظم پروگرام پر عمل درآمد کر کے، دماغی صحت بہتر کی جا سکتی ہے۔ بے قاعدگی، ٹال مٹول اور ذہنی جھیلوں سے بے آہنگی پیدا ہوتی ہے اور اصل میں دیکھا جائے تو یہ عادتیں، بے آہنگی کی علامتیں ہیں۔

تحقیقات سے ثابت ہوا ہے کہ جن گھرانوں میں بچوں کی پرورش، نارمل اور صحت مندانہ طریق پر کی گئی تھی، ان گھرانوں کے ۷۵ فی صد بچوں میں کام کرنے کی عادتیں بہت اچھی پائی گئیں۔ لیکن جن گھرانوں میں بچوں کو لاڈ پیار سے بگاڑ دیا گیا تھا ان میں صرف ۲۰ سے ۲۵ فی صد بچوں کے کام کرنے کی عادتیں، اچھی ثابت ہوئیں۔ لاڈ چونچلے میں پلے، ۵ بچوں میں سے ۴ بچے اسکول کے دوسرے بچوں کے ساتھ میل ملاپ قائم نہ کر سکے۔ لیکن اچھی تربیت والے گھرانوں کے ۷۰ فی صد بچے اسکول میں بھی بخوبی کھپ گئے۔

بچہ اگر شرمیلا ہو یا بے حد جھگڑالو یا اس میں ملنساری نہ ہو تو اسے ترکیب کے ساتھ سماجی سرگرمیوں میں ڈالا جائے۔ اور میل ملاپ پیدا کرانے میں اس کی مدد کی جائے۔

کلاس کے کمرہ کی فضا، صحت بخش اور مفید بنائی جائے۔ فضا کو خوش گوار بنانا مدرس کا کام ہے۔ طلباء اور مضمون دونوں کو اس خیال سے پڑھایا جائے کہ طلبا فرداً فرداً اپنی شخصیت اور علم دونوں کو فروغ دے سکیں۔

بچہ کی جسمانی اور نفسیاتی نگرانی دونوں ضروری ہیں تاکہ بچہ اگر تھکان محسوس کرتا ہو تو اس کا پتہ لگ سکے۔ کام اور آرام دونوں کو ادلتے بدلتے رکھنا چاہیے تاکہ سرے سے تھکان پیدا ہی نہ ہو اور اگر پیدا ہو چکی ہو اس کا علاج کیا جا سکے۔ غذا کی طرف توجہ کرنا بھی ضروری ہے۔

بچوں کے خاص خاص مسائل کو معلوم کرنا آسان ہے، لیکن ان کا علاج مشکل ہے۔ مدرس کو چاہیے کہ ان معاملات پر سزا دینے کی بجائے اپنے پیشے کے شایان شان

رویّہ اختیار کرے ۔ ہر بچہ کا انفرادی طور پر مطالعہ کیا جائے ۔

دماغی صحت سدھاری جا سکتی ہے، بشرطیکہ انسان مشکلات کا ڈٹ کر مقابلہ کرے اور اس بارے میں اوروں سے بھی کھل کر مشورہ کرتا رہے ۔ متعلقہ کام کے علاوہ، دوسری سرگرمیوں میں حصّہ لینے کی لیاقت اور ان سے دل چسپی پیدا کرے ۔ دماغی صحت کا ایک مخصوص علم اور مخصوص اصول ہے، اگر کسی شخص کو اس علم اور اصول سے واقفیت ہے اور انھیں برتنے کی کوشش کرتا ہے تو اس سے بھی دماغی صحت فروغ پاتی ہے ۔

ماحول سے ہم آہنگی پیدا کرنے میں یہ چیزیں اثر انداز ہوتی ہیں : دماغی قابلیت، جسمانی خصوصیات اور خامیاں، بچے اور اس کے گھرانے کی سماجی اور معاشی حیثیت ۔

حکومت خود اختیاری کے اصول اور اس کا طریقۂ عمل سکھا کر، بچوں کو ضبطِ نفس کی تعلیم دینی چاہیے ۔ ڈسپلن اور کنٹرول قائم رکھنے میں اگر سختی سے کام لیا گیا تو ضبطِ نفس کی تعلیم ناممکن ہے ۔

جدید طرز کے اسکولوں میں، ڈسپلن برقرار رکھنے کے بہت سے طریقے ہیں ۔ بچوں کو مختلف طریقوں سے کنٹرول میں رکھا جاتا ہے، ایسی فضا اور اخلاقی ماحول پیدا کیا جاتا ہے، جو بچوں کے احساس کو خوش گوار بنائے اور ان میں محبت اور جاں فشانی کی عادت ڈالے ۔ تعاون کے ذریعہ ان مقاصد کو بہترین طور پر حاصل کیا جا سکتا ہے ۔ آمرانہ ڈسپلن سے ضبطِ نفس اور تعاون کو فروغ نہیں دیا جا سکتا ۔

طلبا میں خوش گوار طرزِ عمل اکسانے کی غرض سے بہت سی ہدایتیں دی گئی ہیں ۔ ان تجویزوں کا مجملاً لب لباب یہ ہے کہ تعلیم اچھی ہو اور استاد، سماجی اور ذاتی لحاظ سے طلبا کے لیے کشش رکھتا ہو ۔

ایک مطالعہ کے مطابق طلبا کے طرزِ عمل کے مسئلوں کو ۷۰ فی صد استادوں نے تعمیری اور دماغی حفظ صحت کے نقطۂ نگاہ سے حل کرنے کی کوشش کی ہے ۔ اور ۳۰ فی صد نے سزا دینے کے طریقے اختیار کر کے ۔

بُرے چال چلن کی خصوصیات اور ان کے اظہار کے خاص خاص طریقے یہ ہیں :

غم گینی، سماج بیزاری، بے رحمی، خوف، ناراضگی، شکی پن، اور ضرورت سے زیادہ نکتہ چینی یہ خصلتیں سماجی ناپختگی کی وجہ سے پیدا ہوتی ہیں اور ماحول سے ذاتی عدم مطابقت کو ظاہر کرتی ہیں۔ ہوسکتا ہے کہ ان کی وجہ سے بالآخر کوئی شدید ذہنی بیماری لاحق ہوجائے ان کے برخلاف، کانا پھوسی، بدنظمی، چنچل پن اور کلاس کے کمرہ میں اسی قماش کی دوسری پریشان کن سرگرمیاں، سنگین چیزیں نہیں ہیں، اس لیے کہ یہ خصلتیں، کمزور دماغی صحت کی علامت نہیں اور نہ ہی یہ صحت بخش شخصیت کے نشوونما میں روڑا اٹکاتی ہیں۔ طالب علم کے چال چلن کو اس نقطۂ نظر سے نہیں پرکھنا چاہیے کہ کلاس روم کے روایتی ڈھرے کو کس درجہ تہ و بالا کرتا ہے بلکہ یہ دیکھنا چاہیے کہ اس نے کس درجہ ترقی کی ہے۔ یعنی استاد کی نظر اپنے شاگرد کی ترقی پر ہونی چاہیے نہ کہ اس کی پریشان کن کارروائیوں کی طرف۔

اگر کسی طالب علم کی جسمانی صحت اچھی ہو اور اسے نیک ساتھی مل جائیں یا وہ عمدہ کام کرنے والا ہو، اس میں حقیقت پسندی کا صحیح شعور موجود ہو، طرزِ زندگی متوازن ہو اور ساتھ ساتھ صحت بخش فلسفۂ حیات اس کی رہنمائی کرے تو ایسے طالب علم کی دماغی اور جذباتی صحت میں دن دونی رات چوگنی ترقی ہوتی ہے۔

اپنی معلومات کو جانچیے:

۱۔ ڈسپلن اور کلاس روم کی جو صورت حال، طلبا، کی ترقی میں مددگار ثابت ہوتی ہے اس کے حصول میں استاد کیا کرسکتا ہے۔ اس سلسلہ میں عام اصول بیان کیجیے۔

۲۔ جو بچے دشواریاں پیدا کرتے ہیں، استاد، ان کے مسائل کا فرداً فرداً مطالعہ کرے یا بحیثیت مجموعی؟ اس بارے میں آپ کا کیا خیال ہے۔

۳۔ طرح طرح کی سماجی، اقتصادی، اور جسمانی کمزوریاں، دماغی صحت پر برُا اثر ڈالتی ہیں۔ اس بیان کی تشریح کیجیے۔

۴۔ اس باب میں جن خصوصیات کو سنگین قسم کا بتایا گیا ہے وہ سنگین کیوں ہیں اور جنھیں

سنگین نہیں کہا گیا وہ سنگین کیوں نہیں ؟ اس کی بنیادی وجوہ بتایئے ۔

۵۔ اسکول کا کام جس طرح درجہ وار مقرر کیا گیا ہے، ۲۰ سے ۳۰ فی صد طلبا کے لیے بے انتہا مشکل ہے۔ دماغی صحت کے نقطۂ نظر سے بتایئے کہ اس صورت حال سے کیا چیز فروغ پاتی ہے ؟

۶۔ موثر اور صحت بخش طرز زندگی کے تصورات اور طریقوں کی مشق کے لیے اسکول کو تجربہ گاہ ہونا چاہیے ۔ اس پر تبصرہ کیجیے ۔

۷۔ جین کے مزاج میں چڑچڑاپن ہے ۔ اس کی ماں کہتی ہے کہ چونکہ اسے ٹھیک غذا نہیں ملتی اور وہ تھکی تھکی رہتی ہے اس لیے چڑچڑی ہو گئی ہے ۔ اس بیان پر اپنی رائے دیجیے ۔

۸۔ صحت بخش اور غیر صحت بخش گھر کی خصوصیات بیان کیجیے ۔ اور بتایئے کہ دونوں قسم کے گھروں کے بچوں کی شخصیت پر ان کا کیا اثر پڑتا ہے ۔

۹۔ "وہ دماغ رکھتا ہے، تندرست ہے، اس کی شکل و شباہت نفیس اور خاندانی پس منظر بہت اچھا ہے، ماحول سے مطابقت پیدا کرنے کی جملہ خوبیاں اس میں موجود ہیں ۔" اس بارے میں اپنی مفصل رائے لکھیے ۔

۱۰۔ وہ خاص خاص سرگرمیاں کیا ہیں جو دماغی اور جذباتی صحت مندی کو فروغ دینے میں مدد کرتی ہیں ؟

۱۱۔ اسکول میں بچوں کو کس طرح اس قابل بنایا جا سکتا ہے کہ وہ ایک دوسرے کے ساتھ ، ایسی صحت مند اور مفید ہم آہنگی پیدا کر سکیں جسے مثالی کہا جائے ؟

۱۲۔ تفصیل سے بتایئے کہ ذاتی شخصیت کی صحت مندی کو فروغ دینے کے سلسلہ میں، کیا طلبا کو مطالعہ اور بحث و تمحیص پر اتنا ہی وقت صرف کرنا چاہیے جتنا کہ وہ تاریخ پڑھنے یا کسی دوسرے مضمون کے مطالعہ پر صرف کرتے ہیں ؟

۱۳۔ "او ہو! کلارنس تو احساس کم تری کا شکار معلوم ہوتا ہے، ہم از سر نو اس میں ماحول سے مطابقت پیدا کرا کے، اس کے اس احساس کو دور کریں گے ۔"

اس پر اپنی رائے لکھیے۔

۱۴۔ کند ذہن بچوں کے لیے اسکول کا کام جتنا مشکل ہوتا ہے، ذہین بچوں کے لیے اتنا ہی آسان ہوتا ہے۔ بتلایئے کہ اس صورت حال سے ذہین بچوں کی ذاتی ہم آہنگی پر کیا اثر پڑتا ہے۔

۱۵۔ ذاتی ہم آہنگی کے نقطۂ نگاہ سے آپ کس استاد کو مثالی استاد خیال کرتے ہیں اس کی خصوصیات بیان کیجیے اور کسی دوسرے استاد کا بھی حال بتایئے جو اس کے بالکل برعکس ہو۔

۱۶۔ کام اور کھیل کا باقاعدہ اور واضح نظام، اچھی دماغی صحت بنانے میں کس طرح مفید ہوتا ہے۔ اس بیان کی صراحت کیجیے۔

۱۷۔ سخت تادیبی کارروائی کے ذریعہ بچوں کی شخصیت، صحت مند کیوں نہیں بنائی جا سکتی؟ طلبا سے نمٹنے کے بہترین طریقے کیا ہیں؟

۱۸۔ استاد اور شاگرد دونوں کے درمیان کس طرح کے ذاتی تعلقات ہونے چاہئیں جو دماغی صحت کے لیے مفید ہوں؟

۸۔ استاد کی شخصیت اور حفظِ صحت

اس باب میں کیا کیا باتیں ملیں گی

وہ استاد جو دماغی طور پر بیمار ہیں اور وہ جنھیں دماغی معالجہ کی ضرورت ہے دونوں کی تعدادی نسبت نوٹ کیجیے۔ اور ان استادوں کی بھی تعدادی نسبت نوٹ کیجیے جن کے اعصاب جواب دے چکے ہیں اور جو ایسی سنگین پریشانی اور کھینچا تانی میں مبتلا ہیں کہ ان کی صحت خراب ہو چکی ہے۔ جذباتی اور ذہنی الجھنوں کی بنا پر جو استاد لمبی لمبی چھٹیاں لیتے ہیں ان کی تعدادی نسبت کیا ہے؟

سنگین دماغی بیماری سے پہلے، استاد کے طرزِ عمل میں جو خاص خاص باتیں دکھائی دیتی ہیں، ان پر توجہ کیجیے۔

تشریح کیجیے کہ استاد کے لیے صحت بخش شخصیت برقرار رکھنے پر اتنا زور کیوں دیا جاتا ہے۔

استاد کی ہر دل عزیزی اور مضامین میں اس کی دل چسپی کے درمیان کیا رشتہ یا تعلق ہے؟

استاد میں تقریباً تین بنیادی اوصاف ہونے چاہییں۔ معلوم کیجیے وہ کیا ہیں استاد کی اشتعال انگیز عادتوں کو بھی بیان کیجیے۔

متعدد وجوہ کی بنا پر اکثر کہا جاتا ہے کہ استاد کی زندگی دشوار ہوتی ہے۔ اس

کے علاوہ یہ بات بھی زور شور سے کہی جاتی ہے کہ اگر استاد یا کوئی بھی آدمی، اپنے کام یا اپنی جماعت کو جذباتی صحت کے لیے خطرہ سمجھتا ہو تو غالب خیال ہے کہ اس میں بیشتر قصور استاد کا ہی ہوتا ہے۔

استاد کی دماغی حالت اچھی ہو سکتی ہے اور صحت بخش شخصیت بھی فروغ پا سکتی ہے اس سلسلہ میں چند مشورے دیے گئے ہیں انھیں سمجھیے اور یاد رکھیے۔

تعارف بچے، چھٹی کلاس کی استانی مس ایف کو مستقل طور پر ناپسند کرتے تھے۔ وہ سخت اور بے لوچ استانی تھیں اور شاذونادر ہی مسکراتی یا ہنستی تھیں۔ بچوں سے توقع کی جاتی تھی کہ وہ خودکار مشین کی طرح کام کریں۔ وہ بچوں کو برا بھلا کہتیں اور سزا کی دھمکیاں دیا کرتی تھیں۔ مس ایف کا بے لچک اور خودسرانہ طریق کار، بیشتر ان کی کم علمی، محدود تخیل اور محدود ذہنی قوتوں کی وجہ سے تھا۔ وہ چوں کہ ڈھرّے کے مطابق پڑھانا جانتی تھیں اور اس سے آگے ان کی عقل و دانش کام نہیں کرتی تھی لہٰذا کام کو سخت کنٹرول میں رکھتیں تاکہ کام ان کے تنگ دائرہ تک ہی محدود رہے۔

مس ایف کی ذاتی دلچسپیاں محدود تھیں اور ان کے احباب کا حلقہ اس سے بھی زیادہ محدود تھا۔ عام طور پر لوگ انھیں دنیا سے بالکل نرالی چیز خیال کرتے اور ان سے جان پہچان کرنا گوارا نہ کرتے تھے۔ مس ایف میں عیب جوئی کا بڑا پرانا مرض تھا۔ ہر شخص اور ہر چیز پر نکتہ چینی کرنا ان کا روزمرہ کا مشغلہ تھا۔ وہ نہ کبھی کسی چیز سے خوش ہوتی تھیں اور نہ مطمئن۔

اگر کسی ماہرِ نفسیات کو مشاہدہ کا اتفاق ہو جاتا تو وہ استانی صاحبہ کی کمزور دماغی صحت کو تاڑ لیتا۔ دوسرے لفظوں میں ان کی دماغی صحت اور شخصیت دونوں کی حالت ناقص تھی۔ صرف مس ایف ہی کی حالت انوکھی نہ تھی، ہزارہا لوگ دنیا میں موجود ہیں جن کی شخصیتیں صحت مند نہیں ہوتیں۔

دماغی انتشار کا بار بار واقع ہونا صرف استاد ہی مخبوط الحواس نہیں ہوتے ان کے علاوہ دوسرے لوگ بھی سودائی ہوتے ہیں۔

اسپتال میں جو مریض دماغی بیماریوں کی وجہ سے داخل کیے جاتے ہیں ان میں استاد، نسبتاً یا بہ لحاظ تعداد اتنے نہیں ملیں گے جتنے کہ دوسرے لوگ ہوتے ہیں۔

لیکن بہت سے استادوں کی تعداد نسبتاً کافی بڑی ہے۔ بہت سی چیزوں کے بارے میں انھیں پریشانی لاحق رہتی ہے۔ ان کی نیند اڑجاتی ہے اور اتنے چھوٹی موٹی کہ ذرا ذرا سی بات پر بگڑ جاتے ہیں۔ بسا اوقات ان کا لب ولہجہ طنزیہ اور غیر دوستانہ ہوجاتا ہے۔ ان کی زندگیاں الگ تھلگ اور ایک تنگ دائرہ میں محدود ہوکر رہ جاتی ہیں۔ ان کی شخصیت کی کمزوریاں اتنی سنگین نہیں ہوتیں کہ انھیں شفاخانہ میں داخل کیا جائے۔ تاہم بحیثیت استاد، ان کی کارکردگی گھٹ جاتی ہے۔

نیویارک شہر کے اسکولوں کے طبی معاون، ڈاکٹر ای، الٹ مین (E. Altman) نے یہ کہہ کر بہت سے استادوں کے درمیان، بحث و مباحثہ کا سلسلہ شروع کرادیا اور جذباتی ہل چل مچوادی، کہ نیویارک کے سینتیس ہزار(۳۷۰۰۰) استادوں میں ساڑھے چار ہزار(۴۵۰۰)، یعنی کل تعداد کا آٹھواں حصہ، ایسے استادوں کا ہے جن کا دماغی علاج ہونا چاہیے، اور ان ساڑھے چار ہزار(۴۵۰۰) میں، ڈیڑھ ہزار(۱۵۰۰) تو یقیناً دماغی مرض میں مبتلا ہیں۔ مزید تحقیقات سے ان اعداد وشمار کی تصدیق ہوگئی بلکہ ان سے یہ بھی ظاہر ہوتا ہے کہ ڈاکٹر ای الٹ مین نے احتیاط سے کام لے کر اعداد وشمار کم دکھائے ہیں۔

ڈاکٹر الٹ مین نے ان مدرسوں کا ذکر کیا ہے جن کے دماغ میں یقیناً خلل واقع ہوا ہے۔ تحقیقات کے دوران میں ایک استانی نے ان سے کہا کہ سردی کی شدت سے میں جمی جارہی ہوں۔ درجۂ حرارت اگرچہ ۷۰ ڈگری تھا تاہم وہ کوٹ پہنے بیٹھی ہوئی تھیں۔ انہوں نے یہ بھی ارشاد فرمایا کہ کمرہ میں ایتھر (Ether) کی بو آرہی ہے۔ چند بچوں کو یقین آگیا کہ کمرہ میں ایتھر ضرور موجود ہے۔ ایک اور استانی نے اپنے شاگردوں سے کہا کہ کمرہ کی ہر چیز میں بجلی دوڑ رہی ہے اور اگر انھوں نے بدتمیزی کی تو بجلی کا بٹن دباکر وہ ان سب کو بجلی سے ہلاک کردیں گی۔ ایک اور استانی نے اپنے شاگردوں میں ڈسپلن قائم رکھنے کا ایک انوکھا طریقہ ڈھونڈھ نکالا۔ انہوں نے اپنے شاگردوں کو دھمکی دی

کر فرش اور چھت کو جنبش دے کر، دو پاٹوں کے بیچ وہ سب کو کچل ڈالیں گی۔ ایک استانی صاحبہ کے دماغ میں زہریلی گیس استعمال کرنے کا خبط سمایا ہوا تھا۔

ایک استانی نے پولیس کا سپاہی اسکول میں طلب کر لیا اور اس سے شکایت کی کہ کلاس میں ہر شخص کو بجلی سے خطرہ ہے۔ سپاہی نے اپنی مخصوص لغت میں ارشاد فرمایا: "اوہو! یہ کیا پاگل پن ہے۔" یہ کہہ کر اس نے استانی کی حالت کی صحیح تشخیص کر لی۔

بلاشبہ یہ ایک ٹریجیڈی (المیہ) ہے کہ لوگوں کے تخیلات نہ صرف مسخ شدہ بلکہ اس درجہ حقیقت سے دور ہوتے ہیں کہ مریضانہ شکل اختیار کر لیتے ہیں۔ لیکن اس سے کہیں بڑا المیہ یہ ہے کہ جن استادوں کی خبط الحواسی مسلّم ہے وہ سال بہ سال اسکول میں کام کرتے ہیں، حالاں کہ انھیں کسی ڈاکٹر کی نگرانی میں رہنا چاہیے تھا۔ بہرحال ہم انتہائی نوعیت کی مثالوں پر زیادہ وقت صرف کرنا نہیں چاہتے بلکہ ان استادوں سے بحث کریں گے جو جذباتی مشکلات میں مبتلا تو ضرور ہوتے ہیں، اور اس وجہ سے ان کی اہلیت بھی گھٹ جاتی ہے، لیکن یہ دشواریاں اتنی سنگین قسم کی نہیں ہوتیں کہ انھیں علیحدہ یا کسی ڈاکٹر کی نگرانی میں رکھا جائے۔ ہم جن استادوں پر تفصیل سے بحث کرنا چاہتے ہیں، وہ، وہ ہیں جن کی شخصیتیں دقت طلب، نرالی، غیر سماجی اور خلاف معمول ہوتی ہے۔

استاد کی دماغی حفظ صحت کے سلسلہ میں مزید معلومات پر بھی غور کرنا ہے۔ استادوں میں غالباً بیس[2] فی صد یعنی پانچ میں ایک کو، اپنی جذباتی اور دماغی صحت سدھارنے کی واقعی ضرورت ہے۔ اپنی خام شخصیتوں کی وجہ سے، استاد اپنے شاگردوں اور بالغوں سے نمٹنے میں کامیاب نہیں ہوتے۔ ایسے مدرسین کو مناسب محرکات اور کامیاب تجربات کی ضرورت ہے تاکہ وہ اپنی شخصیتوں کی اصلاح کر کے زیادہ خوشی حاصل کر سکیں۔

موجودہ معلومات کے مطابق دس[1] میں ایک مدرس ایسا پایا گیا جس کے اعصاب

جواب دے چکے تھے۔ یہ بات اس وجہ سے نہ تھی کہ یہ روگ کسی اور شخص سے لگا ہو یا کسی حادثہ کا نتیجہ ہو، بلکہ ناکامی، دماغی تشویش، ذہنی بوجھ اور کھینچا تانی، غم گینی، اور دوسروں کے ساتھ تال میل پیدا نہ کرسکنے کی دشواریوں نے یہ صورت حال پیدا کی تھی۔

نیشنل ایجوکیشنل ایسوسی ایشن کی رپورٹ کے مطابق، ساڑھے سینتیس فی صد استادوں نے بیان کیا کہ طرح طرح کے معاملات انھیں اس درجہ پریشان رکھتے ہیں کہ ان کی نیند، صحت اور کارکردگی خراب ہوگئی ہے۔ اس کے معنی یہ ہیں کہ آٹھ میں تین مدرس، ذاتی مسائل کی الجھنوں میں گرفتار ہوتے ہیں۔

اس زمرہ میں ایک اور چیز آتی ہے۔ تقریباً تیس فی صد مدرسین بیّن طور پر جذباتی یا سماجی لحاظ سے اپنے ماحول کے ساتھ ہم آہنگ نہیں ہیں۔ یہ فی صد تناسب اُن مدرسوں کی بیس فی صد تعداد سے کسی قدر زیادہ ہے، جن کی دماغی صحت سدھارنے کے لیے خصوصی امداد کی ضرورت ہے۔ تاہم یہ واقعہ ہے کہ تیس فی صد مدرسین غم گین رہتے ہیں اور آسانی سے لوگوں کے ساتھ نباہ نہیں کرسکتے۔

دوسرے ملازمین کی طرح، مدرسین بھی بوجہ بیماری، اپنے کار خاص سے غیر حاضر رہتے ہیں۔ ان کی کچھ بیماریاں جسمانی ہوتی ہیں۔ جیسے نمونیہ، انفلوانزا، دل کی تکلیف، تپ دق، یا دوسرے متعدی امراض اور عضوی کمزوریاں۔ اس کے علاوہ کچھ امراض ایسے ہوتے ہیں جن کا تعلق خالص نفس، یا نفس اور جسم دونوں سے ہوتا ہے۔ واقعات بتاتے ہیں کہ مدرسین کی ایک تہائی اور نصف کے درمیان تعداد ایسی ہے جو لمبی چھٹیاں جذباتی اور دماغی مشکلات کی وجہ سے لیتی ہے۔

جو اعداد و شمار اور معلومات یہاں پیش کی گئی ہیں، انھیں یوہی تسلیم نہیں کیا جائے گا ان پر بحث و مباحثہ کا ہونا یقینی ہے۔ کچھ لوگ غالباً کہیں گے کہ استادوں میں ماحول سے اتنی عدم مطابقت نہیں پائی جاتی جتنا شور مچایا گیا ہے۔ دوسرے کہیں گے کہ حالات اس بھی کہیں زیادہ بدتر ہیں جتنا کہ بتائے گئے ہیں۔ اس جگہ صرف اتنا ہی کہا جا سکتا ہے کہ جو معلومات پیش کی گئی ہیں انہیں انتہائی معتبر ذریعوں سے حاصل کیا گیا ہے اور ان پر

بھروسہ کیا جاسکتا ہے۔ دراصل اس بات کو تسلیم کرنا چاہیے کہ استاد کی دماغی صحت، اور شخصیت ایک انتہائی اہم مسئلہ کی حیثیت رکھتی ہے۔

ماحول سے انتہائی بے ربطی رکھنے والے مدرسین کی خصوصیتیں

جو استاد دماغی طور پر اتنے بیمار ہوچکے تھے کہ انھیں شفاخانہ میں داخل کرنا پڑا۔ ان کی شخصیتوں کا تجزیہ کیا گیا۔ تجزیہ کا مقصد یہ معلوم کرنا تھا کہ جو استاد، دماغی خلل کے مرض میں مبتلا ہیں، آخر وہ کس طرح کے ہوتے ہیں۔ معلوم ہوا کہ ان کی خصوصیتیں یہ ہیں:

۱۔ اندرون پسند، خاموش طبع، دنیا سے کنارہ کش

۲۔ بوالہوس اور خودغرض

۳۔ فکرمند، چڑچڑا، سیماب وش

۴۔ خبطی اور سنکی

کچھ لوگ گھنے سادھے رہتے ہیں۔ دوسروں کے سامنے کھلتے نہیں۔ اس خصوصیت کے لیے ایک اصطلاح استعمال کی جاتی ہے "اندرون پسندی"۔ اس سے مراد، ذاتی خیال اور ذاتی احساس ہے۔ اور اس کا مطلب یہ ہے کہ انسان اپنے ہی خیال اور احساس میں سمٹ کر دنیا سے کٹ جائے۔ ایسے لوگ تنہائی پسند ہوتے ہیں اور سماجی زندگی سے محروم رہتے ہیں۔ وہ دوسروں کے ساتھ ورزشی مقابلوں اور کھیلوں میں حصہ نہیں لیتے بلکہ اپنی ذاتی سرگرمیوں میں مشغول رہتے ہیں۔ اس قسم کے طرز عمل، اور سنکی پن یا خلل دماغ کے درمیان محض ایک قدم کا فاصلہ ہے۔ یعنی ایسے مزاج کے لوگ بہت جلد سنکی اور خبطی ہوجاتے ہیں۔

یہ ایک حیرت انگیز بات ہے کہ خبطی مدرسین، بوالہوس بھی ہوتے ہیں۔ لیکن شدید کمزوریوں کی تلافی، بوالہوسی سے کی جاسکتی ہے۔ بوالہوس شخص شدید کش مکش میں مبتلا رہتا ہے۔ وہ انعام و اکرام کا متلاشی ہوتا ہے اور اس معاملہ میں خودغرض بھی ہوتا ہے یہی وجہ ہے کہ وہ خود بین و خود آرا بن جاتا ہے اور یہ ایک بہت ہی غیر صحت مند

حالت ہوتی ہے۔

فکر مندی، چڑچڑاپن اور حد سے زیادہ سرگرمی، کمزوریوں کا مجموعہ ہیں۔ اور یہ سب حالات سے بے ربطی کی علامتیں ہیں۔ ان کی وجہ سے اور زیادہ ابتری پھیل جاتی ہے۔ مدرسوں کی غیر صحت مند علامتوں کا ایک خاص نمونہ ہوتا ہے۔ یہ خصلتیں اسی نمونہ کا ایک حصہ ہیں۔ یہ نمونہ ان مدرسین کا ہے جو جذباتی مرض میں گرفتار ہوتے ہیں اور جنھیں اسپتال میں داخل ہونا چاہیے۔

عام طور پر ایسے مدرس ملنسار اور دوست پسند نہیں ہوتے۔ وہ دوسروں کے ساتھ ہنسی مذاق، کھیل تماشہ میں شرکت کرنا گوارا نہیں کرتے۔ سماج سے کٹ جاتے ہیں اور ایسا معلوم ہوتا ہے کہ یہ لوگ باقی دنیا سے بالکل نرالے ہیں۔ ایسے لوگوں کو خوش گوار ذاتی تعلقات پیدا کرنے اور کھیل تماشہ میں کافی حصہ لینے کی سخت ضرورت ہے۔ ان کا ایک ہی مسئلہ ہے یعنی وہ اپنے طرز زندگی کو بدل ڈالیں تاکہ خوش و خرم زندگی بسر کر سکیں۔ اس باب میں آگے چل کر چند خاص سفارشیں کی گئی ہیں۔

دماغی اور جذباتی امراض کی بنا پر جن اساتذہ کو اسپتالوں میں داخل کیا جا چکا ہے ان کی مختلف خصوصیات اوپر بتائی جا چکی ہیں۔ کسی بھی فرد کی بے ربطی کا جائزہ لینے کے لیے یہ خصوصیات ایک مفید معیار کے طور پر استعمال کی جا سکتی ہیں۔ ماحول سے بے ربطی کے درجے ہوتے ہیں۔ کسی بھی آدمی پر ان خصوصیتوں کو کم از کم جزوی طور پر منطبق کیا جا سکتا ہے۔ لہٰذا خود اپنے یا دوسروں کے صحت بخش یا غیر صحت بخش طرز زندگی کو سمجھنا درکار ہو تو، اندرون پسندی، کنارہ کشی، بوالہوسی، خود غرضی، فکر مندی، تنک مزاجی، اور اسی طرح کی دوسری خصلتوں پر غور کرنا چاہیے۔ یہ چیزیں ماحول سے بے ربطی کی بڑی معتبر علامتیں ہیں۔

مدرس کی شخصیت اور دماغی صحت کو اتنی اہمیت کیوں دی جاتی ہے،

مدرسوں کی شخصیت اگرچہ عام لوگوں کی شخصیت سے زیادہ ابتر حالت میں نہیں ہوتی۔

لیکن مدرسوں کے معاملہ میں یہ مسئلہ زیادہ اہمیت رکھتا ہے مدرس کا چھ سات گھنٹے روزانہ طلبا سے قریبی واسطہ پڑتا ہے۔ شاگردوں کی نظریں ہر روز، کافی وقت، اپنے استاد پر جمی رہتی ہیں۔ ان پر استاد کے مذاقِ پوشاک، چہرہ کے اتار چڑھاؤ اور رنگ ڈھنگ کا گہرا اثر پڑتا ہے۔ طلبا، روزانہ گھنٹوں اپنے استاد کی آواز سنتے ہیں۔ یہ آواز دل بھلانے والی بھی ہو سکتی ہے اور کرخت بھی۔ استاد کا برتاؤ کبھی دوستانہ، کبھی مخاصمانہ ہوتا ہے۔ ابھی رواداری سے کام لے رہا تھا، ابھی سخت نکتہ چیں بن گیا۔ غرض کہ ذرا میں اولیا، ذرا میں بھوت۔ گھڑی میں فیاض، گھڑی میں سنگ دل۔ ابھی صبر و سکون تھا، تھوڑی دیر میں بوکھلا اٹھا۔ یہ تمام جذباتی اور ذاتی خصائل، بچوں کو متاثر کرتے رہتے ہیں ممکن ہے بلکہ زیادہ قرین قیاس ہے کہ شخصیت کی بعض کمزوریاں اور بیماریاں اتنی ہی متعدی ہوتی ہیں جتنا کہ بعض جسمانی امراض ہوتے ہیں۔ مدرس ہی کلاس کی جذباتی فضا بناتا ہے۔ اگر یہ فضا غیر صحت بخش ہے تو اس کے شاگردوں میں خوف و ہراس، شرمیلاپن انتشار اور مایوسی کے جذبات رونما ہوں گے اور اگر فضا صحت بخش ہے تو اس کے شاگردوں میں اعتماد پیدا ہوگا اور وہ شاد دل اور شاد کام رہیں گے۔

آپ پڑھ چکے ہیں کہ ایک خبطی استانی کو کلاس میں ایتھر کی یکایک بو آنے لگی۔ پھر کیا تھا، تمام طلبا بھی وہی بو محسوس کرنے لگے۔ حالاں کہ کلاس میں ایتھر کا نام و نشان تک نہ تھا۔ اشارہ کنایہ یا سجھاؤ کی طاقت بھی اتنی ہی زبردست ہوتی ہے جتنی کسی مثال یا نظیر کی ہوتی ہے۔ اساتذہ مثال پیش کرتے ہیں، بچے اس کی تقلید کرنے لگتے ہیں۔ اسی طرح اگر استاد کسی بات کی طرف اشارہ کرے تو بھی بچے اسے فوراً مان لینے پر آمادہ ہو جاتے ہیں۔ خبطی قسم کے استاد، اپنے شاگردوں کے دماغ میں خوف، تشویش، نفرت، عدم سلامتی کا احساس اور اعصابی بوکھلاہٹ کس طرح داخل کرتے ہیں اس کا سمجھنا ذرا بھی مشکل نہیں۔

استادوں کے باہمی تعلقات قائم رہنے کے بہت سے مواقع ہوتے ہیں۔ دفتر اور کلاس کے کمرے مشترک ہوتے ہیں۔ منصوبے سب ساتھ مل کر بنایا کرتے

ہیں۔ جن طلبار کو ایک استاد پڑھاتا ہے باری باری سے انھیں سب استاد پڑھاتے ہیں۔ اپنے پیشہ میں اعلیٰ مرتبہ حاصل کرنے کی خاطر ان میں مقابلہ ضرور ہوا کرتا ہے۔ لیکن اس کے ساتھ اسکول کا پروگرام چلانے میں وہ ایک دوسرے سے تعاون بھی کرتے ہیں۔ ایک دوسرے کی مدد کرنے کے مواقع بھی انھیں ملتے رہتے ہیں اور نقصان پہنچانے کے بھی۔ دوستی کے بھی اور دشمنی کے بھی۔ استاد کے تعلقات کی نوعیت کا اسکول کی اخلاقی حالت پر بڑا زبردست اثر پڑتا ہے اور بحیثیت مجموعی اسکول کی کامیابی کا دارومدار مدرسین کی شخصیت پر ہے۔

استاد، نگراں، پرنسپل اور سپرنٹنڈنٹ کے ذاتی تعلقات انتہائی اہمیت رکھتے ہیں۔ نگراں حضرات کو مدرس سے اور مدرس کو نگراں حضرات سے خوش گوار تعلقات قائم رکھنے چاہئیں۔ بعض مدرسین، افسرانِ بالا کے احکام اور ہدایات سے چڑجاتے ہیں اور بعض نگراں، خود سرانہ اور غیر ہمدردانہ رویہ اختیار کرلیتے ہیں

کسی بھی صورتِ حال میں صحت بخش شخصیت کی اہمیت اتنی نہیں ہوتی جتنی کہ اسکول کے معاملہ میں ہوتی ہے کیوں کہ اسکول میں، اساتذہ اور طلبار ایک دوسرے کی شخصیت پر برابر اثر انداز ہوتے رہتے ہیں۔ اسکول میں مدرس کی شخصیت کی جانچ ہر روز کسی نہ کسی ڈھنگ سے ہوتی رہتی ہے۔ کسی فیکٹری میں یا کھیت پر، شخصیت کی ایسی آزمائش کبھی نہیں ہوتی۔ یوں تو ہر صورت حال میں شخصیت کی اہمیت ہوتی ہے، لیکن مزدور جو مشین چلاتا ہے اور کسان جو کھیت جوتتا ہے، اپنی شخصیت کے لحاظ سے اتنا اہم نہیں، جتنا کہ طلبار سے کھچا کھچ بھرے ہوئے کلاس کے کمرہ میں ایک استاد ہوتا ہے۔ کام کے اوقات میں استاد شاذ و نادر ہی اکیلا رہتا ہے۔ اس کے شاگرد، ہم پیشہ استاد، نگراں، پرنسپل یا بچوں کے والدین میں سے کوئی نہ کوئی اس کے پاس ضرور رہتا ہے۔ اس کے علاوہ کوئی سیلزمین (دست فروش) آکر، بے چارے استاد کے ذاتی تعلقات کے حلقہ میں مزید اضافہ کر دیتا ہے۔

تعلیم کا ایک مقصد یہ ہے کہ طالب علم کے دل میں حصول علم کی الفت پیدا کی

جائے۔ استاد کی کوشش ہوتی ہے کہ جس مضمون کو وہ پڑھاتا ہے، طلبا، اس میں دلچسپی لیں اور توقع کرتا ہے کہ جس مضمون سے اس نے اپنے شاگردوں کو روشناس کیا ہے، شاگرد تمام عمر اس میں دلچسپی لیتے رہیں۔ استاد کی شخصیت اس سلسلہ میں بنیادی چیز ہے۔ کیوں کہ دل چسپی کا انحصار اس بات پر ہے کہ آیا طلبا، استاد کو پسند کرتے ہیں یا نہیں طلبار استاد کو خاص طور سے دو وجوہ کی بنا پر پسند کرتے ہیں: (۱) وہ اس استاد کو پسند کرتے ہیں جو اچھی طرح پڑھائے۔ (۲) وہ اس استاد کو پسند کرتے ہیں، جو دوستانہ ڈھنگ سے پیش آئے اور اس کی شخصیت جاذب نظر ہو۔ یہ دونوں صفات، یعنی پڑھانے کی صلاحیت، اور شخصیت اکثر ایک ساتھ پائی جاتی ہیں۔

اس سلسلہ میں باقاعدہ تحقیقات کی گئی ہے۔ بعض لوگوں سے اسکول کے زمانہ کے حالات معلوم کیے گئے۔ ان سے ایک سوال یہ بھی کیا گیا کہ وہ کس مدرس کو پسند کرتے ہیں اور کس کو ناپسند۔ انھوں نے جواب دیا کہ جو مدرس اپنے مضمون سے پوری طرح واقف تھے اور دل چسپی سے پڑھاتے اور شاگردوں میں ولولہ پیدا کرتے انھیں زیادہ پسند کیا جاتا تھا۔ یہ بھی معلوم ہوا ہے کہ کالج میں پہنچ کر طلبا، ان شعبوں یا مضمونوں کو ترک کر دیتے ہیں جنھیں انھوں نے ہائی اسکول میں غیر مقبول استادوں سے پڑھا تھا اور ان مضمونوں کا مطالعہ جاری رکھتے ہیں جنھیں ہائی اسکول میں ہر دل عزیز استادوں نے پڑھایا تھا۔ فرض کیجیے ہائی اسکول میں طلبار کے پاس تاریخ، الجبرا یا کوئی دوسرا ایسا مضمون تھا جسے انہوں نے اپنے پسندیدہ استاد سے پڑھا تھا تو کالج میں پہنچ کر بھی ان کی طبیعت کا جھکاؤ، اس طرف ہی ہوتا ہے کہ تاریخ، ریاضی یا وہی دوسرے مضامین انتخاب کریں جو ان کے محبوب استاد نے پڑھائے تھے۔ دوسرے لفظوں میں اس کا یہ مطلب ہے کہ مدرس دو قسم کے ہوتے ہیں ایک وہ جن کے پڑھانے میں تاثیر ہوتی ہے اور جن کی شخصیت بھی اچھی ہوتی ہے دوسرے وہ جن کے پڑھانے میں کوئی تاثیر نہیں ہوتی اور جن کی شخصیت بھی کمزور ہوتی ہے۔ طلبا، میں کسی مضمون سے ذوق اور کسی مضمون سے بدذوقی پیدا کرانے کے ذمہ دار، یہی دو قسم کے مدرس ہوتے ہیں۔ جن

جن استادوں کی شخصیت اچھی اور ان کے پڑھانے میں تاثیر ہو، طلبار میں ان کے پڑھائے ہوئے مضمون کا ذوق پیدا ہو جاتا ہے۔ کمزور شخصیت والے غیر موثر استادوں کے پڑھائے ہوئے مضامین کی طرف بدشوقی پیدا ہو جاتی ہے۔

ایک مدرس پچیس سال سے کسی کالج کے عملہ میں شامل ہے۔ اور چوں کہ نصاب میں اس کے مضمون کی حیثیت لازمی ہے، اس لیے اس عرصہ میں بہت سے طلبار اس کے سامنے زانوئے ادب تہ کر چکے ہیں۔ اس کا مضمون فی نفسہٖ بہت دل چسپ ہے۔ لیکن وہ بھلا مانس دنیا بھر کی چیزوں پر لکچر دے گا لیکن اس مضمون کو نہیں چھوئے گا جو اس کے سپرد کیا گیا ہے۔ ایک طالب علم نے رپورٹ کی کہ اول تو اس میں ہی شک ہے کہ مدرس اپنے مضمون پر ۱۵ منٹ بھی روزانہ صرف کرتا ہے، لیکن اگر یہ درست بھی ہے تو بھی اس کا پڑھانا چوں کہ موثر نہیں ہوتا اس لیے یہ پندرہ منٹ بھی ضائع جاتے ہیں۔ اس کی تلافی اس نے اس طرح کی کہ سبق سے بالکل غیر متعلق موضوعات پر شد مد کے ساتھ لکچر دیتا ہے اور جنون میں اکثر آپے سے باہر ہو جاتا ہے۔

اب غور طلب امر یہ ہے: پوسٹ گریجویٹ منزل میں پہنچ کر سینکڑوں طلبار میں سے ایک نے بھی اس مضمون کو مخصوص مطالعہ کی غرض سے منتخب نہیں کیا جو اس مدرس نے پڑھایا تھا یقین نہیں آتا کہ طلبار کی دل چسپی کو کس طرح وہ اتنی کامیابی کے ساتھ ختم کر سکتا تھا۔ لیکن واقعہ یہ ہے کہ ایسا ہی ہوا۔

اس مثال سے واضح ہوتا ہے کہ ایک مدرس جو ماحول سے بے گانہ ہو جسے طلبار پسند نہ کرتے ہوں اور جس میں شئے لطیف کی کسی قدر کمی بھی ہو، کس طرح تحصیل علم سے دلچسپی کو فنا کر سکتا ہے۔ اس کے برعکس ان استادوں کو لیجیے، جو اپنے مضمون پر عبور رکھتے ہیں اور پڑھانا بھی جانتے ہیں، جن کی شخصیتیں پختہ اور دوستانہ ہیں وہ اپنے بہت سے شاگردوں میں اپنے مخصوص مضمون سے ایسی دل چسپی پیدا کرا دیتے ہیں جو عمر بھر باقی رہے۔

اچھے استاد کی خصوصیات

مدرسین کے بارے میں خلل اعصاب کے کچھ حقائق ہم نے بیان کیے ہیں، استاد، اور ہونے والے

استاد کو اعصابی اختلال کی اہمیت نظر میں رکھنی چاہیے، اس لیے کہ یہ مرض اس کے ہم پیشہ لوگوں میں پایا جاتا ہے۔ لیکن ان حقائق کے بارے میں آگاہی حاصل کرنا جو مدرسی کی صلاحیت اور سماجی اہلیت کو فروغ دینے میں ممد و معاون ہوں اس سے کہیں زیادہ اہم ہے۔ تدریس کے کام میں اچھا ہونا ہی کافی نہیں، استاد کو سماجی لحاظ سے بھی اچھا ہونا چاہیے۔ یہ دونوں اوصاف معمولاً لازم و ملزوم ہوتے ہیں۔

اب ہم دو چیزوں سے بحث کریں گے: (۱) ایک اچھے مدرس کی امتیازی خصوصیات کیا ہوتی ہیں۔ (۲) کوئی شخص اگر ایک مفید انسان اور ایک صحت مند مدرس بننا چاہے تو وہ زیادہ سے زیادہ کیا کچھ کر سکتا ہے۔ اچھے مدرس کی خصوصیات کے بارے میں بحث کرتے وقت، معلمی کے پیشہ کی صفات اور استاد کے ذاتی اوصاف کو پیش نظر رکھا جائے گا۔ ایک بار پھر یہ بتا دینا ضروری ہے کہ مدرسی کے اوصاف اور استاد کے ذاتی اوصاف ایک دوسرے سے قریبی تعلق رکھتے ہیں اور ان دونوں کے درمیان علت و معلول کا رشتہ ہے۔ اس کی تشریح آگے آئے گی۔

اچھے استاد کے ذاتی اوصاف

کامیاب اساتذہ کے اوصاف کے بارے میں بہت کچھ تحقیقات کی گئی ہے۔ طالب علموں سے بھی دریافت کیا جا چکا ہے کہ وہ اپنے استادوں کی کس چیز کو پسند کرتے ہیں اور کسے پسند نہیں کرتے۔ ذیل میں استادوں کی بڑی بڑی خصوصیات دی جاتی ہیں:

موادِ مضمون کا علم

سب سے پہلی ضرورت یہ ہے کہ اپنے مضمون کو جانتا ہو۔ استاد اپنے مضمون کو بخوبی جانتا ہے یا نہیں، اس کی جھلک دیکھنی ہے تو مدرس کی شخصیت، اور پیشہ ورانہ تاثیر کو دیکھیے۔ اگر اس کی شخصیت اچھی ہے اور اس کا کام موثر ہے تو سمجھ لیجیے کہ وہ مضمون پر عبور رکھتا ہے اور اگر ایسا نہیں ہے تو سمجھ لیجیے کہ استاد اپنے مضمون سے واقف نہیں۔ ادنیٰ جماعت یا کنڈر گارٹن میں آپ کو اس کا تجربہ کرنا ہوگا، لیکن کالج اور ہائی اسکول میں استاد کی شخصیت اور تاثیر کا مضمون سے واقفیت یا عدم واقفیت کے ساتھ گہرا تعلق ہوتا ہے۔

بہرحال خواہ ادنیٰ کلاسیں ہوں یا کنڈر گارٹن اسکول ہو یا کالج، ہر سطح پر استاد کے لیے بہت ضروری ہے کہ وہ اپنے مضمون سے پوری پوری واقفیت رکھے۔ سب سے ادنیٰ جماعتوں میں استاد کو، بچوں کی جسمانی اور نفسیاتی کیفیتوں کا ٹھوس علم ہونا چاہیے۔ اس کے علاوہ اسے تعلیم کے اصول اور عملی طریقوں سے بھی واقف ہونا چاہیے۔ بہرحال تعلیم کی تمام سطحوں پر، علم و فضل کی عمدہ استعداد پہلی ضرورت ہے۔

جو آدمی کچھ جانتا ہی نہ ہو وہ پڑھائے گا کیا۔ مدرس کسی بھی مضمون کو جوش کے ساتھ نہیں پڑھا سکتا تاوقتیکہ مضمون سے اتنا واقف نہ ہو کہ اس میں خود اسے دلچسپی پیدا ہو جائے اور جب تک اس میں اپنی واقفیت کے بارے میں ولولہ پیدا نہ ہو۔ تصورات، حقائق اور فیضانِ روحانی کے سوتے اُسی دل و دماغ سے پھوٹتے ہیں جو علم و فضل سے سرشار ہو۔

مضمون سے عدمِ واقفیت ایک بڑی کمی ہے۔ اس کا بدترین نتیجہ یہ ہے کہ اس کمی کا اثر استاد کی شخصیت پر پڑتا ہے۔ بعض تنگ مزاج اور بے لچک بن جاتے ہیں اور کچھ ضرورت سے زیادہ بے حس اور نکتہ چیں ہو جاتے ہیں۔ بطورِ مثال ایک استاد کا حال سنیے جو ایک کالج میں انگریزی پڑھاتے ہیں۔ وہ جب خود کالج میں پڑھتے تھے تو ان کا شمار کمزور طلبا میں ہوتا تھا۔ انھوں نے کسی سمسٹر میں ایک دفعہ بھی اول درجے کے نمبر حاصل نہیں کیے۔ وہ مختلف گریجویٹ اسکولوں میں پڑھتے رہے۔ ایم اے اور آخر کار ڈاکٹر کی ڈگری حاصل کی۔ لیکن اس جگہ کے لیے کم سے کم جتنے نمبروں کی ضرورت ہوتی ہے۔ یہ صاحب مشکل ہی سے اس شرط کو پورا کرتے تھے۔

انھیں اپنے مضمون سے کوئی دلچسپی نہ تھی۔ اور مطالعہ بھی بہت کم کرتے تھے۔ پڑھانا بھی ڈھرّے کا تھا۔ اِدھر اُدھر کی باتوں پر، جن کا نفسِ مضمون سے کوئی تعلق نہ ہوتا وقت ضائع کیا کرتے۔ بے حد چڑچڑے، عیب جُو اور فسادی شخص تھے۔ خود تو کامیاب ہو نہ سکے، لیکن اپنے ساتھی استادوں سے جن کا کام اچھا تھا جلنے لگے۔ جو کام ان کے سپرد کیا گیا تھا اس کی انجام دہی کی قابلیت ان میں بالکل نہ تھی جس کا ان پر تکلیف دہ

ردعمل ہوتا تھا۔ نتیجہ یہ ہوا کہ جذباتی الجھنوں کی وجہ سے ان کے معدہ میں پھوڑا پیدا ہوگیا۔ اس مثال سے ظاہر ہوتا ہے کہ نفس اور جسم کے مابین کوئی نہ کوئی تعلق ضرور ہے۔

یہ مثال ہر جماعت اور ہر سطح کے بعض مدرسین کی نمائندگی کرتی ہے۔ صلاحیت کی کمی، پھر مضمون تعلیم سے عدم واقفیت، اس کے بعد ناکامی اور ساتھ ہی ذاتی اوصاف کی خام نشوونما۔

تسلّی بخش پڑھانے کی صلاحیت اور پڑھانے پر آمادگی

مضمون سے صرف واقفیت رکھنا ہی کافی نہیں۔ بہت سے استاد مضمون سے تو واقف ہوتے ہیں لیکن پڑھانا نہیں جانتے۔ وہی مدرس کامیاب ہوگا، جو بقول طلبا، اس مضمون کو ان تک پہنچانے کی صلاحیت رکھتا ہو۔ اسے نہ صرف پڑھانا آتا ہو بلکہ جو کچھ بھی پڑھائے لگن کے ساتھ پڑھائے۔

پڑھانے کی صلاحیت کا انحصار بہت سی چیزوں پر ہے۔ لیکن سب سے پہلے اس کا دارومدار، علمی استعداد، مضمونِ متعلقہ سے واقفیت، عمدہ ذاتی اوصاف، پڑھانے کے فن کی مہارت اور ایک تعلیمی فلسفہ پر ہوتا ہے۔

طلبا، ایسے استادوں کو ترجیح دیتے ہیں جو اسباق کو وضاحت کے ساتھ پڑھائیں اور تفویضات کو اچھی طرح سمجھائیں۔ وہ ایسا استاد چاہتے ہیں جو اسکول کے کام میں ان کی امداد کرنے پر تیار رہو اور وقت ضرورت واقعی مدد بھی کرے۔

جن استادوں کے سبق دلچسپ اور شگفتہ ہوتے ہیں، انھیں طلبا، پسند کرتے ہیں۔ بیشتر طلبا، مثالوں اور دلکش توضیحات کے استعمال سے بہت خوش ہوتے ہیں۔ غیر دلچسپ اور اکتا دینے والے سبق طلبا، کو پسند نہیں۔ طلبا، کو متوجہ کرنے کی قابلیت استاد میں ہونی چاہیے اور ان میں یہ احساس پیدا کرنا چاہیے کہ ان کا وقت رائیگاں نہیں گیا۔

استاد میں کن ذاتی اوصاف کا ہونا ضروری ہے

جن جن چیزوں سے اچھی شخصیت بنتی ہے وہ سب استاد میں ہونی چاہئیں اور واقعہ یہ ہے کہ بہترین استادوں میں یہ چیزیں پائی جاتی ہیں۔ ہر

شخص ایک عمدہ شخصیت کا مالک ہونا پسند کرتا ہے اور اس کی خواہش کرتا ہے۔ اس لیے کہ اس سے خوش گواری اور فرحت پیدا ہوتی ہے۔ وکیل، ڈاکٹر، پادری، کلرک اور منسٹری میں جو ذاتی اوصاف ہونے چاہییں، ہو بہو وہی اوصاف استاد کے لیے بھی ضروری ہیں ہر آدمی ایسی قابلیت حاصل کرنے کی کوشش کرتا ہے کہ وہ ذاتی طور پر دوسروں کے ساتھ فطری اور خوش گوار تعلقات قائم رکھ سکے جو شخص عرصہ سے دوسروں کے ساتھ اچھی طرح نباہ کرتا چلا آرہا ہو اور جس کے بہت سے دوست ہوں، تو سمجھ لو کہ ایک اچھا مدرس بننے کے لیے وہ کیل کانٹے سے لیس ہے۔

بعض اور خاص اوصاف ہیں۔ طلبار چاہتے ہیں کہ یہ اوصاف بھی ان کے استاد میں ہونے چاہییں۔ اس سلسلہ میں اچھے اوصاف کی ایک لمبی فہرست دی جا سکتی ہے لیکن اس سے کوئی فائدہ نہ ہوگا۔ ان ممکنہ اوصاف کا ذکر ہم صرف اتنا کہہ کر ختم کر دیتے ہیں کہ زرد جزن کے ریڑیگر نامی گھوڑے اور شہرۂ آفاق گھوڑی لیسی (The Lass.e) میں بھی یہ صفتیں پائی جاتی ہیں۔ ان کی بجائے ہمیں ان اوصاف پر غور کرنا ہے، جو طلبار اپنے استاد میں دیکھنا چاہتے ہیں اور جو بہترین مدرسین کی خصوصیات شمار کی جاتی ہیں۔

طلبار کے پسندیدہ استاد، مخلص، ملنسار، اور نیک نہاد ہوتے ہیں ترجیح بھی اس استاد کو دی جاتی ہے جو ظریفانہ ذوق رکھتا ہو، خوش مذاقی کا لطف لے سکے، دوسروں کو خوش و خرم دیکھ کر، خوش ہوتا ہو۔ بردبار، ہمدرد اور منصف مزاج مدرس طلبا کے دلوں کو جیت لیتا ہے۔ قصہ مختصر اعلیٰ درجہ کا مدرس وہ ہے جو کھلا ہوا (برون پسند) ہوتا ہے اور شاگردوں سے سچی اور بے لوث دلچسپی رکھتا ہے۔

ظاہر ہے کہ جس مدرس میں مندرجہ بالا صفات ہوں گی اس کی دماغی صحت اچھی ہوگی اور ہمیشہ اچھی رہے گی۔ ایسا بھی ہوتا ہے کہ مدرس میں یہ صفات تو موجود نہ ہوں لیکن وہ انھیں حاصل کرنے کی کوشش کرتا ہو۔ اس قسم کا مدرس بھی خوش رہتا ہے اور ایک صحت مند شخص بن سکتا ہے۔

اگر کوئی مدرس چاہے کہ اسے خوشی نصیب نہ ہو، طلبار اس سے نفرت کریں

اور عموماً ناکام و نامراد رہے تو اس کا آسان طریقہ یہ ہے کہ طنزیہ لب و لہجہ اختیار کرے، ترش روئی سے پیش آئے اور بات بات پر ناراضگی کا اظہار کرے۔ اس کے علاوہ یہ بھی کر سکتا ہے کہ بداخلاقی سے پیش آئے، اعتراضات کی بھرمار سے اپنے شاگردوں کا ناک میں دم کر ڈالے، بعض منظورِ نظر شاگردوں پر نامناسب حد تک مہربان ہو۔ سب سے الگ تھلگ رہے اور غرور و تکبر کا مظاہرہ کرے، مختصر یہ ہے کہ اسے ایک ناشاد و نامراد، اکھڑ اور اکل کھرا شخص ہونا چاہیے، جسے طلبا کے محسوسات اور فلاح و بہبود سے کوئی دلچسپی نہ ہو۔

مدرس میں تکلیف دہ عادتیں

مدرس کی کوئی خصلت یا تکلیف دہ عادت، اس کے خلاف ناموافق ردِ عمل پیدا کرتی ہے۔ تصنع یا تکلیف دہ عادتوں سے نہ صرف طلبا، بلکہ رفقار کار بھی بُرا اثر لیتے ہیں۔ یہ عادتیں، کم و بیش، جھنجھلاہٹ کا سبب بنتی ہیں۔

مور جو ایک تعلیمی محقق ہے، اسے طلبا نے بتایا کہ وہ اپنے استادوں کے بعض اطوار ناپسند کرتے ہیں، مثلاً فرش پر اِدھر اُدھر چلنا پھرنا، گھڑی کی زنجیر یا چابیوں کے گچھے سے کھیلنا، کھڑکی سے باہر جھانکنا یا میز پر پاؤں رکھ کر بیٹھنا۔ ظاہر ہے کہ طلبا چاہتے ہیں کہ کسی طرح کی بوکھلاہٹ دکھاتے بغیر، استاد پُروقار طریق پر اپنے کام کی طرف پوری توجہ کرے۔ ناپسندیدہ اطوار کے زمرہ میں سر کھجانا اور بال سنوارنا بھی شامل ہیں۔ طلبا اپنے استاد کو صاف ستھرا اور خوش پوشاک دیکھنا چاہتے ہیں۔ پھوہڑپن (بدسلیقگی) کا ان پر منفی اثر ہوتا ہے، یعنی وہ پھوہڑپن پسند نہیں کرتے۔

طلبا کو بُرا معلوم ہوتا ہے کہ ان کے استاد بار بار اپنے پسندیدہ الفاظ بطور تکیہ کلام استعمال کریں اور اپنے محبوب فقرے دہراتے رہیں۔ استاد اگر اپنے ذاتی معاملات چھیڑ دیتا ہے یا مضمون سے ہٹ کر، اِدھر اُدھر کی غیر متعلق گفتگو کرنے لگتا ہے تو طلبا اس سے بھی ناراض ہوتے ہیں۔ انھیں خوش مذاقی تو پسند ہے لیکن فرسودہ اور سڑا پھسا مذاق پسند نہیں۔ بعض مدرس خاص وقت پر باقاعدگی کے ساتھ مذاق کرتا ہے۔ جہاں وہ وقت آیا اور

طلبار نے فوراً تاڑ لیا کہ اب فلاں مذاق دہرایا جانے والا ہے ۔ ایسے موقعوں پر استاد مذاق کیا کرتا ہے، خود ہی مذاق بن جاتا ہے ۔

کلاس کے کمرہ میں چوں کہ بیشتر استاد کی آواز ہی سنائی دیتی ہے اس لیے اسے خوش آواز ہونا چاہیے ۔ یکساں یا تیز باریک آوازیں جو بہت اونچی یا ضرورت سے زیادہ دھیمی ہوں اور کھنکار کر، یا "آخ تھو آخ تھو" جیسی آواز نکال کر گلا صاف کرنا، ایسی حرکتیں ہیں جو طلبار میں جھنجھلاہٹ پیدا کرتی ہیں ۔

اگر مدرسین اپنی تکلیف دہ عادتوں اور اپنے کمزور اور مضبوط پہلوؤں کو جاننا چاہتے ہیں تو مناسب ہے کہ اس قسم کے جائزے کا کام شاگردوں سے کرائیں ۔ لیکن اس جائزہ میں استاد کو یہ پتہ نہیں چلنا چاہیے کہ کس طالب علم نے کیا رائے دی ہے ۔ مدرسین جو اپنے طریقۂ تعلیم کے جائزے کا کام اپنے شاگردوں سے کرواتے ہیں، انھیں طلبار کی رائے ہمیشہ پسند نہیں آتی لیکن اس سے کم ازکم یہ فائدہ ضرور پہنچتا ہے کہ صاف اور غیر مشتبہ طور پر مدرسین کو اپنی تکلیف دہ عادتوں اور دوسری کمزوریوں سے آگاہی ہو جاتی ہے مدرسین کو اکثر اپنی خامیوں کا شعور نہیں ہوتا ۔ لیکن اگر وہ ان نقائص سے باخبر ہو جائیں تو ممکن ہے کہ انھیں دور کرنے کی بھی کوشش کریں ۔ ایسا کرنے سے ان کی شادمانی اور دماغی صحت دونوں میں مدد مل سکتی ہے

مدرس کو خوشی سے محروم کرنے والے غیر صحت بخش حالات

بعض مصنفین، خاص کر ماہرین تعلیم نے اُن حالات پر زور دیا ہے، جو مدرس کی زندگی کو مشکل بنا سکتے ہیں ۔ انھوں نے بتایا ہے کہ کن حالات میں اعصابی خلل اور ماحول سے بے ربطی پیدا ہوتی ہے ۔ ان میں سے بعض مصنفین کے قول کو اگر صحیح مان لیا جائے تو اس کے یہ معنی ہیں کہ مدرسین کے خلاف، سوسائٹی نے سازش کر رکھی ہے اور غریب مدرسوں پر ایسی شرطیں عائد کر دی ہیں کہ انھیں خوشی میسر نہیں ہوتی اور ان کی شخصیتیں مسخ ہو جاتی ہیں ۔

جس شکنجہ کا ذکر مصنفین نے سب سے پہلے کیا ہے، اس کا تعلق ان پابندیوں سے ہے جو سماج کے لوگ اپنے مدرسوں پر عائد کرتے ہیں۔ ان کی رائے میں مدرسوں کو نوجوانوں کے لیے ایک مثال، اور درویشانہ زندگی کا کامل و مکمل نمونہ ہونا چاہیے۔ کچھ فرقے استانیوں کے ناچنے اور تاش کھیلنے پر ناک بھوں چڑھاتے ہیں۔ بعض فرقوں میں، استانیوں سے دستخط کرا کر یہ عہد کرایا جاتا ہے کہ وہ شراب، تمباکو نوشی اور ناچ رنگ سے پرہیز کریں گی۔ اور اگر کوئی استانی اس کی تعمیل نہ کر سکے تو وہ ملازمت سے برطرف کر دی جاتی ہے مدرسوں سے توقع کی جاتی ہے کہ جن مقامات پر وہ کام کرتے ہیں، مقامی بازار سے اپنے کپڑے اور دوسرا سامان خریدیں، اختتام ہفتہ یعنی سنیچر کے دن، غیر حاضری کو ناپسند کیا جاتا ہے۔ گرجا میں حاضری لازمی ہے اور اکثر مدرسوں پر زور دیا جاتا ہے کہ وہ سنڈے اسکول میں جا کر کام کریں۔

استانی کے عہدہ پر شادی شدہ عورتوں کے تقرر کی موافقت میں مقابلتاً چند اسکول ہی ملیں گے۔ بہت سے اسکولوں میں، شادی کرتے ہی استانی کو ملازمت سے ہاتھ دھونا پڑتا ہے۔ شادی سے پہلے کی اور دوسری رومانی دلچسپیوں اور سرگرمیوں پر بعض فرقے کڑی نگاہ رکھتے ہیں۔

اس کے علاوہ استادوں کو ایک اجنبی اور آنے جانے والی مخلوق خیال کیا جاتا ہے اور مقامی برادری کا کبھی بھی اٹوٹ حصہ نہیں سمجھا جاتا۔ اسی خیال کے ماتحت ان کی وہ عزت نہیں کی جاتی جس کے وہ مستحق ہیں۔ قدرتاً مدرسین بھی خود کو برادری کا جزو تصور نہیں کرتے اور سماجی نقطۂ نگاہ سے خود کو غیر محفوظ خیال کرتے ہیں۔

ان سب باتوں کے اثر سے مدرس کے جذبات دب جاتے ہیں۔ پبلک کا طرز عمل جس کا ذکر کیا گیا ہے مدرسوں کو ایسی تنگ اور مصنوعی زندگی بسر کرنے پر مجبور کر دیتا ہے جس کے نتیجہ میں ان کی شخصیتیں ٹھٹھر کر رہ جاتی ہیں اور اعصابی خلل بڑھتا ہے۔ استادوں کی تربیتی درس گاہوں میں اور پبلک میں جہاں وہ کام کرتے ہیں "نیک کرداری" کے محدود اصولوں اور تصورات اور مخصوص ذمہ داریوں پر اتنا زور دیا جاتا ہے کہ بہت سے مدرسوں

کا کوئی وجود ہی نہیں رہتا، نہ وہ کھیل سکتے ہیں اور نہ غلطی کر سکتے ہیں۔

جن حالات میں کام کرنا ہوتا ہے وہ بھی مدرس کو ماحول سے بے ربط بنا دیتے ہیں۔ وہ کام کی زیادتی سے پریشان رہتا ہے۔ تنخواہ کم ملتی ہے۔ ملازمت محفوظ نہیں ہوتی۔ ضرورت سے زیادہ نگرانی کی جاتی ہے۔ تحکمانہ کنٹرول رکھا جاتا ہے۔ وہ خوف و ہراس کے تلے دبا رہتا ہے اور جزئیات، چھوٹی چھوٹی باتوں اور مہمل تفصیلات میں بری طرح جکڑ دیا جاتا ہے۔

مدرس کے دماغ پر بقول شخصے، کام کا بڑا بھاری بوجھ ہوتا ہے۔ بوجھ ڈالنے میں بچے، پرنسپل، نگراں، سپرنٹنڈنٹ اور والدین سبھی حصہ دار ہوتے ہیں۔ تنخواہ اتنی نہیں ہوتی کہ اپنے منصب کے شایانِ شان، سماجی اور پیشہ ورانہ حیثیت برقرار رکھ سکے۔ ہر وقت خطرہ لگا رہتا ہے کہ ملازمت اب گئی۔ یہی وجہ ہے کہ وہ خود کو غیر محفوظ سمجھتا ہے۔ اسے شاگردوں کی طفلانہ سمجھ بوجھ اور ناشائستہ حرکتوں سے سابقہ پڑتا ہے۔ اس لیے وہ ذہنی اور جذباتی دونوں لحاظ سے مضمحل رہتا ہے۔ اسکول میں اسے اتنے کام کرنے پڑتے ہیں کہ وہ ہر وقت دماغی ہل چل اور ذہنی انتشار میں گرفتار رہتا ہے۔

یہ بات غالباً درست ہے کہ بعض اداروں میں مدرسین سے توقع کی جاتی ہے کہ وہ محدود اور مصنوعی زندگی بسر کریں۔ تاہم اب تک جس نقطۂ نگاہ کو پیش کیا گیا ہے وہ انتہا پسندانہ ہے۔ اس سے ظاہر ہوتا ہے کہ مدرسوں میں حالات کا مقابلہ کرنے کی نہ اہلیت ہے نہ قابلیت، لہٰذا ضروری ہے کہ مدرس صرف اپنی طرف دیکھیں، مسائل پر غور کریں اور خود ہی ان کا کامیاب حل تلاش کریں۔ اب ہمیں یہ دیکھنا ہے کہ صحت مند شخصیت اور اچھی دماغی صحت کو فروغ دینے، اور برقرار رکھنے کے لیے مدرسین کو کیا کرنا چاہیے۔

مدرسوں کے لیے اچھی دماغی صحت اور صحت مند شخصیت

شخصیت ایسی چیز نہیں کہ مدرس خود اسے اپنے اوپر منڈھ لیں یا کوئی دوسرا شخص چپکا دے، اور نہ کوئی ایسی چیز ہے کہ برقی رَو کی طرح جب چاہا دوڑا دی اور جب چاہا بند کر دی۔ شخصیت کی جڑیں ہر فرد کی جسمانی تندرستی، علم و فضل، فنی مہارتوں اصولوں میں دبی ہوتی

ہیں۔ مجملاً اس کی شاخیں انسان کی گوناگوں صلاحیتوں اور قابلیتوں سے پھوٹتی ہیں۔

صحت مند طرزِ عمل کو فروغ دینا

سب سے پہلے استاد کو اپنی انفرادی ذمہ داری قبول کرنی چاہیے۔ اپنی خوش حالی کا وہ آپ ہی ذمہ دار ہے۔ تنخواہ، قوم، نگران حضرات یا اسکول پر الزام رکھنا بے کار بات ہے۔ ترقی کی راہ تلاش کرنے میں ہر شخص بڑی حد تک خود ہی ذمہ دار ہوتا ہے۔ اگر اس کی تنخواہ بہت تھوڑی ہے تو کسی دوسری جگہ زیادہ کمانے کے لیے وہ بالکل آزاد ہے۔ اگر برادری دوستانہ سلوک نہیں کرتی تو ممکن ہے کہ برادری کے ساتھ اس کا اپنا رویہ دوستانہ نہ ہو۔ اگر اسکول میں نباہ نہیں ہوتی تو غالباً ۵۰ فی صد سے زیادہ اس کا اپنا قصور ہو۔

مدرسوں میں اپنے سوا ہر شخص پر الزام رکھنے کا رجحان، تاویل کرنے کی بدترین شکل ہے۔ یا زیادہ صاف لفظوں میں اسے الزام تراشی کہنا چاہیے۔ اگر مدرس اس یقین کے ماتحت کام کرے کہ معقول حدود کے اندر محنت کے مطابق اسے معاوضہ مل رہا ہے تو بہتر شخصیت فروغ پاسکتی ہے۔ جو مدرس، طلبار کی ضرورتیں خوش اسلوبی سے پوری کرتا ہے، طلبار، اپنے گھروں پر اور پوری برادری میں ان کے گن گاتے ہیں اور تھوڑی مدت میں اسے وہ رتبہ اور وقار حاصل ہو جاتا ہے جس کا وہ آرزومند ہے۔ اگر استاد، دوستانہ رویہ اختیار کرے، طلبار کی امداد کرتا رہے اور اہلیت بھی رکھتا ہو تو کسی دقت کے بغیر اپنا کام پورا کرلے گا اور اسے کبھی یہ احساس نہ ہوگا کہ اس کے فرائض کوئی بڑے بھاری بوجھ ہیں۔

اہلیت پیدا کرنا

کامیابی سے بڑھ کر غالباً کوئی چیز آدمی کو صحیح سالم اور تندرست نہیں رکھ سکتی۔ کامیاب اور خوش اسلوبی سے کام انجام دینے والے آدمی کے حوصلے تسلی بخش تجربوں سے ابھرتے ہیں اور اس کی شخصیت کو صحت مند بناتے ہیں۔

اچھی دماغی صحت بنانے کے لیے آدمی کو محسوس کرتے رہنا چاہیے کہ وہ کامیابی حاصل کر رہا ہے اور ایک صاحب اہلیت فرد کی طرح کامیابی کے صحت بخش ماحول میں زندگی گزارتا ہے۔ جو شخص کامیابی کے ساتھ اپنا کام انجام نہیں دے سکتا اور ہر ایک دن، ناکامی،

یا احساس کمتری کے ساتھ گزارتا ہے اس میں بہت جلد اپنی کمزوریوں کی تلافی پیش کرنے کی عادت فروغ پانے لگتی ہے اور نتیجہ میں ایک غیر صحت بخش شخصیت کا نشوونما ہوتا ہے۔

مدرسین کی ضروریات کا مطالعہ کرتے ہوئے، ماہر نفسیات تعلیم، سائمنڈس (Symonds) کو معلوم ہوا کہ جس چیز کا سب سے زیادہ شدت کے ساتھ احساس کیا جاتا ہے وہ کامیابی کی خواہش ہے۔ اس سے ملی جلی، دوستوں کی تمنا اور قبول عام کی آرزو ہوتی ہے۔ کامیابی اور مقبولیت دونوں چیزیں ہم رشتہ ہیں۔ استاد ہو یا کوئی دوسرا شخص اگر وہ اپنے کام میں کامیابی حاصل کرتا ہے تو وہ یقینی طور پر امتیازی حیثیت حاصل کرے گا اور بہت سے دوست بھی بنا لے گا۔ ہر شخص چاہتا ہے کہ اسے ذاتی قدر و منزلت کا احساس ہو اور یہ چیزیں بڑی حد تک کامیابی کے ذریعہ حاصل کی جا سکتی ہے۔

اہلیت پیدا کرنے اور کامیاب مدرس بننے کے لیے حسب ذیل چیزیں درکار ہیں:

۱۔ مدرس جو مضامین پڑھاتا ہے ان کا مطالعہ برابر جاری رکھے۔ کالج سے گریجویٹ بننے کے بعد ہی مواد مضمون پر عبور حاصل کرنے کا مرحلہ شروع ہوتا ہے اس کے اپنے مضمون اور متعلقہ مضامین پر سال بہ سال جو کتابیں یا رسالے شائع ہوں ان کا مطالعہ کرتا رہے اور اپنے طلبا کو نئے مواد سے روشناس کراتا رہے۔

۲۔ اپنے پیشہ سے متعلق کتابوں اور رسالوں کا مطالعہ کرتا رہے اور طریقۂ تعلیم کے بارے میں اپنے تصورات کو فروغ دے۔ بعض مدرس، نفسیات، فلسفہ اور طریق تعلیم سے متعلق کتابوں کو حقارت کی نظر سے دیکھتے ہیں۔ اس سے ان کی شدید کمزوری ظاہر ہوتی ہے۔ جو سیلزمین (تجارتی کارندہ) یا موسیقار یا دوکاندار) یا کارخانہ دار نئے نئے اور بہتر طریقے کام میں لانے کا مذاق اڑائے اس کے بارے میں کیا رائے قائم کی جائے گی؟ (یہی کہ وہ بدھو ہے اور کاروبار ٹھپ کرنا چاہتا ہے) ترقی پسند اور پیشہ ورانہ طرز عمل ہمیشہ مفید ثابت ہوا ہے۔ ایک مدرس کا قول ہے "میں مزید مطالعہ کیوں کروں؟ میں پہلے ہی جانتا ہوں

کہ موجودہ حالت سے دوگنا بہتر مدرس، میں کیسے بن سکتا ہوں؟" اس نقطۂ نظر سے جو لوگ متفق ہیں ان کا نقطۂ نگاہ جامد اور احمقانہ ہے۔

پیشہ سے متعلق مسلسل مطالعہ کے ساتھ ساتھ تجرباتی رویہ اختیار کرنا چاہیے۔ طلبا کی خصلتوں اور انھیں پڑھانے کے طریقوں کا علم ضروری ہے۔ لیکن اس ضمن میں جدید تصورات کو آزمانا چاہیے۔ پڑھانے کے مختلف طریقوں کو آزما کر، مدرس، روزمرہ کا ڈھرا بدل سکتا ہے۔ تعلیم کے کچھ طریقے اسے زیادہ اچھے معلوم ہوں گے لیکن اس میں اتنی لچک ہونی چاہیے کہ جن طریقوں کو وہ بہتر خیال کرتا ہے اُن پر اَڑ نہ جائے، دوسرے طریقے بھی استعمال کرتا رہے۔

اچھی شخصیت کو فروغ دینا اچھی شخصیت کی نشو ونما کے لیے، صلاحیت بذات خود ایک اہم عنصر ہے۔ ساتھ ہی ساتھ شخصیت، صلاحیت کا ایک لازمی جزو ہے۔ صلاحیت اور شخصیت کے مابین علت و معلوم کا دو طرفہ رشتہ ہے یعنی اگر صلاحیت نہ ہو تو اچھی شخصیت فروغ نہیں پا سکتی اور شخصیت نہ ہو تو صلاحیت نہیں پیدا ہو سکتی۔

شخصیت کے نشو ونما پر بہت سی کتابیں موجود ہیں۔ مدرس کو ان کے مواد سے آشنا ہونا چاہیے۔ ان کا علم مفید ہو سکتا ہے لیکن معلومات کو کارگر بنانے کے لیے علم کو عملی جامہ پہنانا چاہیے۔

مدرس کی شخصیت کو فروغ حاصل ہو سکتا ہے، بشرطیکہ وہ یہ سمجھے کہ طلبا کی خاطر اسکول وجود میں آیا ہے، نیز وہ طلبا، اور ہم پیشہ مدرسین کی امداد کرتا رہے اگر وہ طلبا اور اپنے ساتھی استادوں کی خدمت کے لیے اپنی ذات کو وقف کر دے تو اس پر ان الفاظ کی سچائی کا بہت جلد انکشاف ہو جائے گا "فنا بغیر بقا کا پتہ نہیں چلتا" یعنی جب تک خودی نہیں مٹائے گا اپنی معرفت حاصل نہ کر سکے گا۔

مدرسوں کو ایسے شاگردوں اور طلبا سے واسطہ پڑتا ہے، جو تعلیم اور عقل و دانش میں ان سے بہت پیچھے ہوتے ہیں اور اسی وجہ سے دباؤ اور کھنچاؤ پیدا ہوتا ہے۔ لہٰذا مدرسین کو اس چیز کی تلافی اس طرح کرنی چاہیے کہ وہ ہم سروں کے ساتھ رابطہ قائم

کرنے کی کوشش کریں۔ ورنہ ان کے درس و تدریس کے تجربات، ان پر غیر صحت بخش اثر ڈالنے کا موجب بن جائیں گے۔

پڑھائی کی تیاری کے لیے اس پر تو زور دیا جاتا ہے کہ مواد مضمون پر پورا عبور ہو اور پڑھانے کے فن کی مہارت پیدا کی جائے، لیکن صحت بخش طریق پر زندگی بسر کرنے کے ذاتی اور سماجی وسائل کو فروغ نہیں دیا جاتا بلکہ عموماً نظر انداز کر دیا جاتا ہے۔ کالج اور یونی ورسٹی میں اگرچہ بے شمار موقعے آتے ہیں کہ طرز زندگی کا نشوونما، سماجی ڈھنگ پر بوجو بھی دماغی صحت کے لیے مفید ہے لیکن بالعموم اس مسئلہ کو یوں ہی چھوڑ دیا جاتا ہے۔ استاد کی جذباتی پریشانیوں کے پیش نظر یہ ضروری ہے کہ استاد بننے سے پہلے وہ جس کالج میں زیر تعلیم تھا، اس کالج کی اور اس کی اپنی مشترکہ ذمہ داری ہے کہ وہ ان ذاتی اور سماجی طور طریق، فنی مہارتوں اور عادتوں سے لیس ہو جو صحت بخش طرز زندگی کا لازمہ ہیں۔

کامیاب مدرسین اور ان کے رویّے

بہت سے مشہور مدرسین، جنھیں غیر معمولی کامیابی حاصل ہوئی، ان سے ان کی کامیابی کا راز معلوم کیا گیا۔ انھیں کیا کیا تجربے حاصل ہوئے اور مختلف چیزوں کی طرف ان کا رویہ کیسا تھا۔ جواب سے ظاہر ہوا کہ مدرسین کی مشکلات اور مایوسیوں کا سرچشمہ خود ان کی ذات ہوتی ہے۔ طلبا، یا بستی کے لوگوں کا اس میں کوئی قصور نہیں ہوتا۔ یہ راز بھی کھلا کہ کامیاب مدرسوں کی نگاہ میں، اسکول اور علاقہ کے باشندوں کی بے حد قدر ہوتی ہے اور دونوں کے لیے ان کے دلوں میں جوش اور ولولہ ہوتا ہے۔ کامیاب استادوں کا یہ بھی کہنا ہے کہ دوسروں پر الزام دھرنے کا انھیں کوئی موقع نہیں ملا اور نہ عیب جوئی یا نکتہ چینی کی بھی کبھی نوبت آئی۔

کامیاب مدرسوں کی ایک خصوصیت یہ بھی معلوم ہوئی کہ وہ کسی دوسری ملازمت کے طلب گار نہیں رہے۔ ابتدائی اسکول کے مدرس نے کبھی نہیں چاہا کہ وہ ہائی اسکول کا مدرس بن جائے۔ ہائی اسکول مدرس کی کبھی خواہش نہیں ہوئی کہ وہ پرنسپل بنا دیا جائے اور پرنسپل کبھی سپرنٹنڈنٹ بننے کا متمنی نہ ہوا۔ ہر ایک اپنی جملہ قوتوں کو خوشی خوشی

اور کامیابی کے ساتھ کار متعلقہ پر صرف کرتا رہا۔ بہتر اور اونچی پوزیشن حاصل کرنے کی کوشش میں ان میں سے کسی نے مایوسیوں کو کبھی دعوت نہیں دی۔

ان باتوں سے ظاہر ہوتا ہے کہ اگر کوئی مدرس صاف طور پر کامیابی حاصل کرلیتا ہے تو اس کے یہ معنی ہیں کہ ایسے حالات کا مطلق وجود نہیں ہوتا۔ جنھیں عام طور پر، دماغی صحت کے لیے تکلیف دہ یا نقصان رساں خیال کیا جاتا ہے۔ ظاہر ہے کہ اگر استاد، اچھی شخصیت اور اعلیٰ درجہ کی صلاحیت پیدا کرلے تو اس کی دشواریاں خود بخود حل ہو جائیں گی۔

سماجی اور تفریحی پروگرام

جو استاد ماحول کے ساتھ اچھا رابطہ قائم کر لیتے ہیں ان کے شوقیہ مشغلے اور اسکول سے باہر کی سرگرمیاں ان استادوں سے کہیں زیادہ ہوتی ہیں جن میں اس سلیقہ کی کمی ہوتی ہے۔ فلپس (Phillips) اور گرین (Greene) کی دریافتوں کے مطابق، میدانی کھیلوں اور سماجی سرگرمیوں میں ماحول سے ہم آہنگی حاصل کرنے والے استادوں کی تعداد ان استادوں سے دوگنی پائی گئی جن میں اعصابی خلل کی علامتیں پائی جاتی تھیں اس کے برخلاف اعصابی کمزوریوں میں مبتلا اساتذہ میں ایسے لوگوں کی تعداد چھ گنی تھی جو اپنی "تفریحی" (اگر انھیں تفریحی سمجھا جائے) اوقات ایسی سرگرمیوں میں گزارتے ہیں جو درس و تدریس کے کام سے ملتی جلتی ہیں۔

ذاتی تفریحی مشاغل اور صحتِ دماغی کے مابین علت و معلول کا کس قدر رشتہ ہے، کوئی شخص یقین کے ساتھ نہیں کہہ سکتا۔ لیکن بظاہر یہ بات صاف نظر آتی ہے کہ لوگوں میں گھل مل کر رہنا اور جسمانی و سماجی سرگرمیوں میں حصہ لینا مدرسوں کے لیے صحت بخش طریقۂ کار ہے۔ کھیل کود میں حصہ لینا، شکار کرنا، مچھلی پکڑنا، کیمپ لگانا، کھلی ہوا میں چلنا پھرنا اور ناچنا گانا صحت بخش سرگرمیاں ہیں۔ اگر کوئی شخص گھر میں تنہائی بیٹھا، لوگوں سے کنارہ کش ہو کر زندگی بسر کرتا ہے تو بہت ممکن ہے کہ اس کی دماغی صحت بگڑ جائے اور دن بدن خراب ہوتی چلی جائے۔

مدرس کو تھوڑا سا وقت گھر اور اسکول سے باہر کی دلچسپیوں اور سماجی سرگرمیوں

کے لیے ضرور محفوظ رکھنا چاہیے۔ تندرست رہنے کے لیے کچھ نہ کچھ سیر و تماشا اور ہر ہفتہ تھوڑی بہت تفریح ضروری ہے۔ سالانہ چھٹیوں کو نئے ماحول میں گزارنا چاہیے جہاں طرح طرح کی شخصیتوں اور گوناگوں دلچسپیوں سے استفادہ کرنے کا موقع مل سکے۔ یہی چیزیں خوش گوار طرز زندگی کے لوازمات میں سے ہیں۔

جو لوگ جذباتی اور دماغی بیماری میں مبتلا ہوتے ہیں ان کی سماجی سرگرمیاں سراسر ٹھپ ہو جاتی ہیں اور وہ تنہائی کی زندگی بسر کرتے ہیں۔ زندگی کے یہ حالات، ماحول سے عدم مطابقت کی علامتیں بھی ہیں اور اسباب بھی۔ دماغی مریضوں کو جو تجربات ہوئے ہیں ان سے اگر ہم کوئی سبق سیکھ لیں تو وہ یہ ہے کہ لوگوں کے ساتھ باہر آجانا چاہیے اور وقت خوشی کے ساتھ گزارنا چاہیے۔ سماج سے کٹ جانا اچھی بات نہیں اور یہ چیز شخصیت کے صحت مندانہ نشوونما کے لیے مہلک ثابت ہوتی ہے۔ سماجی تفریح کا عملی پروگرام بنانا ایک قطعی اور لازمی ضرورت ہے۔

قرض سے بچنا یہ درست ہے کہ مدرس کی تنخواہ بڑی نہیں ہوتی، لیکن آمدنی سے زیادہ خرچ کرنا بھی ٹھیک نہیں۔ اس سے معاملات حل نہیں ہوتے۔ شاید ہی کوئی چیز انسان کو اتنا پریشان اور اندر ہی اندر کھوکھلا کرتی ہو، جتنا مسلسل قرض کرتا ہے۔ ایسے وقت بھی آتے ہیں، جب آدمی کو قسمت آزمائی کرنا ہوتی ہے اور قرض لینا پڑتا ہے۔ مثلاً کوئی نوجوان تعلیم جاری رکھنے کی خاطر قرض لے اور یہ سوچے کہ تعلیم حاصل کر کے وہ زیادہ کمائے گا اور قرض ادا کر دے گا۔ لیکن عام طور پر قرض لینے سے ایسے ہی بچا جائے جیسا کہ جیل خانہ سے بچا جاتا ہے۔ قرض انسان کی کمر پر بڑی آسانی سے سوار ہو جاتا ہے لیکن اسے اتارنا مشکل ہے۔ قرض ایک گرم آرام دہ بستر کی مانند ہے جس میں داخل ہونا آسان لیکن باہر نکلنا مشکل کام ہے۔

جو شخص بے رحم قرض خواہوں کا زیر بار ہو، اسے آزاد نہیں کہہ سکتے۔ سب سے خراب صورت حال وہ ہوتی ہے، جب جان لیوا، دغاباز مہاجنوں کی طرف قرض کے لیے رجوع کیا جائے۔ ان مہاجنوں کے اشتہارات بڑی میٹھی بولی میں لوگوں کو یہ کہہ کر پھسلاتے ہیں۔

کہ بڑی چھٹیوں یا دوسری ضروریات کے لیے کتنی آسانی سے روپیہ قرض مل سکتا ہے۔ لیکن سود کی شرح قرض خواہ ۳۰ فی صد سے اوپر ہی رکھتے ہیں۔ بہت سے مدرس، لٹیرے مہاجنوں کے جال میں پھنس کر، اپنے لیے آفت مول لے لیتے ہیں۔ ذاتی مسائل ہی کیا کم ہوتے ہیں کہ ان میں مالی مشکلات کا اور اضافہ کر لیا جائے۔ ایسے مدرسین کی تعداد کافی بڑی ہے، جن کے مالی مشکلات خراب حالت میں ہیں اگر کوئی شخص تفکرات اور ذہنی کلفتوں سے بچنا چاہے تو اسے چاہیے کہ قرض سودا نہ لے اور جب تک نقد دام جیب میں نہ ہوں کوئی چیز نہ خریدے۔

مدرسین کی مالیات اور دماغی صحت کے معاملوں میں ان کی کمائی کی رقم ایک اور چیز کا پتہ دیتی ہے، یعنی مدرسین کی آمدنی جتنی زیادہ ہوگی اسی قدر ان پر قرض کا بوجھ کم ہوگا ایک نئی نویلی دلہن مہینہ کے آخر میں یہ دیکھتی تھی کہ آمدنی سے زیادہ روپیہ خرچ ہو جاتا ہے ایک دن اس نے شوہر سے کہا "ہنری! جتنا ہمارا خرچ ہے تمہیں اس سے زیادہ روپیہ کمانا ہوگا۔" دلہن کے نقطۂ نگاہ میں کافی معقولیت معلوم ہوتی ہے۔

تنخواہوں میں اضافہ کے لیے مدرسین کو برابر مجاہدانہ تحریک جاری رکھنی چاہیے۔ جو ملک کھربوں روپیہ ضائع کرے اور دوسرے کاموں کے لیے قرض کی بڑی بڑی رقمیں جمع کر ڈالے، اس کے لیے مدرسین کی تنخواہوں میں ۵۰ فی صد اضافہ، کیا بڑی بات ہے اور اس اضافہ سے مالیات کے نظام میں کیا خلل پڑ جائے گا۔ قوت خرید بڑھانے کے لیے جدوجہد کرنا، جذباتی طور پر مدرسین کو فائدہ پہنچاتا ہے۔ اور اگر اس کام میں کامیابی حاصل ہو جائے تو جذبات کو کہیں زیادہ تسکین پہنچتی ہے۔

عمدہ رہائشی مکانات جب وہ احباب جن کا تقرر، بحیثیت مدرس، مختلف علاقوں میں ہوتا ہے، کبھی یکجا مل بیٹھتے ہیں تو ہمیشہ ایک دوسرے سے یہ سوال کرتے ہیں "کیا تمہارے پاس رہنے اور کھانے کی اچھی جگہ ہے؟"

بدقسمتی سے بہت سے علاقے اپنے مدرسوں کے لیے اتنی سہولت بھی بہم نہیں پہنچاتے کہ انھیں تنہائی اور راحت نصیب ہو سکے، جس کی ایک پیشہ ور آدمی کو ضرورت ہوتی

ہے۔ رہائش کی خرابی سے جو بے آرامی اور مایوسی ہوتی ہے، مدرس اس کی وجہ سے نالاں رہتے ہیں اور ان کی جذباتی صحت کو نقصان پہنچتا ہے۔ اطمینان بخش کوارٹر اگر مل جائیں تو چاہے وہ کسی قدر مہنگے ہی کیوں نہ ہوں، مدرسین کو راحت و آرام کی خاطر انھیں حاصل کرنے کی کوشش کرنی چاہیے، اس لیے کہ جذباتی صحت کے لیے آرام دہ رہائش گاہ بہت مفید ثابت ہوگی۔

جسمانی توانائی برقرار رکھنا

جو باتیں اب تک بتائی گئی ہیں اگر ان پر عمل کیا جائے تو عام صحت پر ان کا اچھا اثر پڑے گا۔ وقتاً فوقتاً طبی معائنہ کرانا بھی ضروری ہے تاکہ اگر کوئی نیا روگ لگ جائے تو اس کا تدارک کیا جا سکے۔

ذاتی خوش نمائی (ٹھاٹ باٹ) برقرار رکھنا

بنے، سنورے، صاف، ستھرے آدمی کا حوصلہ بلند ہوتا ہے۔ وہ جب انتہائی خوش نما نظر آئے تو اپنی حیثیت زیادہ محسوس کرنے لگتا ہے اچھی وضع قطع سے اخلاقی حوصلہ مندی بڑھتی ہے۔ ایک لڑکی کہتی ہے "جب میں افسردگی محسوس کرتی ہوں تو اچھے لباس میں چاق چوبند ہو کر کسی سڑک پر گھومنے چلی جاتی ہوں"۔ یہ اچھا نفسیاتی علاج ہے۔ اچھے لباس کو "دل خوش کن چیتھڑوں" کا نام دینا کتنی سچی نفسیاتی تعبیر ہے۔

شاگردوں کی خواہش ہوتی ہے کہ اپنے استادوں کو خوش پوشاک دیکھیں۔ ان کی پسندیدگی استادوں کے لیے صحت بخش ہوتی ہے۔

کسی کونسلر سے صلاح لینا

اگر کسی شخص کو خصوصی امداد درکار ہو تو اسے چاہیے کہ پیشہ ور کونسلر سے مشورہ کرے۔ دوستوں کی صلاح بھی بسا اوقات مفید ہوتی ہے اور پادری بہت سے ذاتی مسائل حل کر سکتا ہے۔

شعوری یا غیر شعوری طور پر مشکلات کو سینہ میں دفن کر کے (بھلا کر) فنا نہیں کیا جا سکتا۔ مشکلات فنا نہیں ہوتیں۔ اپنی جگہ موجود رہتی ہیں، کبھی کبھی سر ابھارتی ہیں اور آدمی کو پریشان اور مایوس کرتی رہتی ہیں۔ اس لیے دبانے کی بجائے صلاح و مشورہ لے کر

اُسے سدھارا جا سکتا ہے اور شاید اسی طرح مشکلات حل ہو جاتی ہیں

غیر متوازن لوگوں کی طرح "کامل ہونے کا دعویٰ نہیں کرنا چاہیے

بعض مدرس اصرار کرتے ہیں کہ جس طرح وہ کہیں، کام اسی طرح انجام پذیر ہونا چاہیے۔ اس قسم کے مدرسین ضرورت سے زیادہ نک چڑھے اور لکیر کے فقیر ہوتے ہیں اور اپنے شاگردوں کو بے لچک اور مروجہ طریقوں کے شکنجے میں کس لیتے ہیں۔ طلبار کا بیٹھنا، اٹھنا اور کام کاج سب ان کے حکم کے مطابق ہونا چاہیے۔ ایسے مدرسوں کا دماغ غیر متوازن ہوتا ہے اور وہ خود کو کمال کا نقطۂ عروج سمجھتے ہیں۔

اس مسئلہ کی تشریح، دوسری جماعت کی ایک استانی کی مثال دے کر کی جا سکتی ہے۔ یہ استانی کمال فن کی دعوے دار تھی اور پڑھانے کی تفصیلات پر دن رات غور کیا کرتی تھی۔ اسکول کے بعد اور ہفتہ کی چھٹی میں گھنٹوں اس کام میں لگی رہتی، طلبار کے اسباق کا منصوبہ بناتی اور تحریری کام کی تفصیلات کا بار بار مطالعہ کیا کرتی تھی۔

لیکن اس تمام جدوجہد کے باوجود، وہ کچھ زیادہ حاصل نہ کر سکی، کیوں کہ اس نے محض چھوٹے چھوٹے کاموں میں طلبار کو جکڑ رکھا تھا اور ان کے احساسات اور ضرورتوں کو جاننے کی کبھی کوشش نہیں کی تھی اور نہ ان کو سمجھتی ہی تھی۔ وہ تفصیلات میں ڈوبی اور معمولی باتوں کے گورکھ دھندے میں پھنسی رہتی تھی۔ طلبار کا تمام کام یہاں تک کہ معمولی جزئیات بھی مقررہ صورتوں کے مطابق انجام دی جاتی تھیں، تخیل اور وسعت کی جگہ اس کے کام میں چھوٹا پن اور تنگی تھی۔ آنکھ کا مریض سورج کو نہیں دیکھ سکتا۔ اسی طرح دماغ کا مریض حقیقتوں سے بے خبر ہوتا ہے۔

استانی کی سماجی زندگی بھی بہت محدود تھی۔ کلاس کا کمرہ، گھر پر رہائش کا کمرہ اور دونوں کے درمیان آمدورفت کا راستہ، بس یہی اس کی نقل و حرکت کی دنیا تھی۔ اس سے باہر شاذونادر ہی وہ کہیں جاتی تھی۔ کمرہ بند کرنے کے بعد جب وہ اکیلی ہو جاتی تو بہت خوش رہتی۔

مثال ایسی استانی کی ہے جو اکملیت کے تنگ خیال دائرے میں گھری ہوئی، بالکل محدود اور محض بے مغز زندگی بسر کرتی تھی۔ اس کے اس اصرار نے کہ جس طرح وہ کہے ٹھیک اسی طرح کام کیا جائے۔ طلبا میں غیر صحت مند کشاکش پیدا کر دی اور پھر خود اس کی بھی کشاکشوں میں اضافہ ہو گیا۔ وہ نہ خود آرام کرتی اور نہ دوسروں کو آرام کرنے دیتی۔ ہر وقت کام میں جٹی رہتی اور طلبا کو بھی جوتے رکھتی تھی۔ اس میں ذرا بھی لچک نہ تھی۔ لیکن اس یقین کے ساتھ برابر کام کرتی رہی کہ وہ جو کچھ پڑھاتی ہے بڑی عمدگی سے پڑھاتی ہے۔

مدرس کو مستعد اور ایمان دار ہونا چاہیے لیکن اس کا یہ مطلب نہیں کہ بات بات پر نکتہ چینی کرتا رہے۔ نہ اس کا یہ مطلب ہے کہ "ک" کا مرکز اور "ق" کے نقطے لگانے میں طلبا سے اگر چوک ہو جائے تو ان کے ساتھ سختی برتی جائے۔ تفصیلات اور ہیئت ذریعے ہوتے ہیں، بذات خود مقصد نہیں ہوتے۔ تعلیم کا مقصد یہ ہے کہ طالب علم کی امداد بہتر سے بہتر طریقے پر کی جائے نہ یہ کہ تعلیم کے چھوٹے چھوٹے پہلوؤں اور ذرا ذرا سی کمائیوں کا اتنا شائق بنایا جائے کہ تعلیم کی اصل غرض ہی آنکھوں سے اوجھل ہو جائے۔

ماحول سے بہترین ربط قائم کرنا دماغی صحت کے لیے خود فرد، اور اس کے آس پاس کے حالات ذمہ دار ہوتے ہیں۔ مدرس ان حالات کو زیادہ سے زیادہ خوش گوار بنائے۔ اس کا ایک طریقہ یہ ہے کہ وہ استادوں کی کسی مقامی، سرکاری یا قومی انجمن کا رکن بن جائے۔ کسی چیز سے محض تعلق رکھنا ہی بذات خود مفید ہوتا ہے۔ اس کے علاوہ اس طرح کی انجمنوں کے ذریعہ، ملازمت کے استحکام، کام کی سہولتوں اور آمدنی میں اضافہ کے لیے جدوجہد کی جاسکتی ہے۔ جس طرح ڈاکٹر وکیل، انجینیر، موسیقار، کان کن اور دوسرے مزدور اپنے پیشہ اور حرفہ کے حالات بہتر بناتے ہیں۔ مدرسوں کو بھی اپنے پیشہ اور حرفہ کے حالات سدھارنے چاہئیں۔

بحیثیت فرد استاد کو بڑا اچھا موقع ملتا ہے کہ وہ اپنے شاگردوں اور ہم پیشہ

لوگوں کے ساتھ خوش گوار تعلقات قائم کرے۔ مدرس سے زیادہ اور کس پیشہ والے کو باہمی
تعلقات کا اچھا صلہ مل سکتا ہے۔ شاگرد آرزو کرتے ہیں کہ استاد سے اچھے تعلقات قائم ہوں
استاد ان کی بھلائی کا جو بھی کام کرتا ہے وہ اس کی بے انتہا قدر کرتے ہیں۔ والدین بھی
اپنے بچوں کی قدر شناسی سے متاثر ہو کر استاد کی قدر و منزلت کرتے ہیں۔ خود اپنے حلقہ
میں مدرس کو اپنے ہم پیشہ ساتھیوں کی دوستی اور معیت کا موقع ملتا ہے۔ ایسے بھائی چارہ
کا صلہ بہت عمدہ ہو سکتا ہے۔

ہر پیشے میں ترقی کے موقعے ہوتے ہیں۔ مدرسی کے پیشہ میں تو یقیناً ترقی کے
بہت سے مواقع موجود ہیں۔ اس پیشہ کا پھیلاؤ دور دور تک ہے۔ بنجر دیہاتی آبادیوں
کا مدرس جہاں اسے سائبان جیسی اسکول کی عمارت میں تعلیم دینی ہوتی ہے، یونیورسٹی
کی پروفیسری کے ممتاز عہدہ تک پہنچ سکتا ہے، یا جونیر اسکول کی پرنسپلی سے ترقی پا کر
وہ بڑے سے بڑے شہر میں، شعبۂ تعلیمات کا سپرنٹنڈنٹ یا یونی ورسٹی کا صدر بن
سکتا ہے۔ بلاشبہ پیشہ کے لحاظ سے ترقی کرنے کا تو بڑا موقع مل سکتا ہے لیکن جس امر
پر زور دینا ضروری ہے وہ یہ ہے کہ موقع سے فائدہ اٹھا کر، مدرس چاہے تو اپنی شخصیت
کو ابھار سکتا ہے اور چاہے نیچے گرا سکتا ہے۔ آدمی میٹھا بھی بن سکتا ہے اور کڑوا بھی،
لچک دار بھی اور بے لوچ بھی۔ وہ پُر اُمید بھی ہو سکتا ہے اور مایوس بھی، جان دار بھی
اور بے جان بھی۔ (ترقی اور تنزل دونوں طرح کے موقعے ہوتے ہیں، یہ آدمی پر منحصر
ہے کہ وہ کس قسم کے موقع سے فائدہ اٹھاتا ہے۔ مترجم)

آدمی کا سب سے زیادہ قابل قدر مقصد یہ ہو سکتا ہے کہ جس قدر ممکن ہے خوش جمال
اور خوش خصال بنے۔ بہترین اور نشو و نما انسان کا اعلیٰ ترین نصب العین ہونا چاہیے۔
اس مقصد کو جبھی حاصل کیا جا سکتا ہے کہ دوسروں کی ترقی اور نشو و نما میں زیادہ سے
زیادہ امداد کی جائے۔ یہی وہ مواقع ہیں جو مدرسین کو بہت بڑی حد تک حاصل ہیں۔
مجموعی طور پر، مدرس کو ایسے موافق حالات میسر ہوتے ہیں کہ وہ اپنی شخصیت
کی صحت مندانہ نشو و نما کر سکے۔ وہ شاگردوں، والدین اور ہم پیشہ مدرسوں کے درمیان

زندگی گزارتا ہے۔ یہ صورت حال اس کے احترام اور قدر دانی کے لیے خاص طور پر سازگار ہے۔ وہ اس سونے کی کان میں رہتا ہے جسے انسانی برادری کہتے ہیں اور ظاہر ہے کہ سونے کی کان میں رہ کر لوگ جتنی محنت کریں گے؛ اتنی عظیم ذاتی دولت انھیں حاصل ہو گی۔

خلاصہ اور اعادہ

چار یا پانچ فی صد، پرانے تجربہ کار مدرس، دماغی عارضوں میں مبتلا ہوتے ہیں اور کم سے کم دس فی صد کو دماغی معالج سے کسی نہ کسی قسم کی مدد لینی پڑتی ہے۔ دس میں سے ایک مدرس کے اعصاب جواب دے جاتے ہیں اور ۳۷½ فی صد کو ایسی سنگین قسم کی شکایتیں ہوتی ہیں کہ نہ ان کی نیند باقی رہتی ہے، نہ تندرستی۔ آدھی کے قریب لمبی چھٹیاں مدرسین کو اسکول سے اس لیے لینی پڑتی ہیں کہ انھیں دماغی حفظ صحت کے مسائل درپیش ہوتے ہیں۔

جن مدرسوں کی طبیعت پہلے سے ہی، دماغی بیماری کی طرف مائل ہوتی ہے ان کے رویہ میں کھلاپن (بیرون پسندی)، ملنساری، باہمی امداد، بے غرضی، صبر و سکون، اور ذہنی توازن کچھ بھی نہیں ہوتا بلکہ وہ اس کے بالکل برعکس ہوتے ہیں۔

مدرس کی شخصیت خاص اہمیت رکھتی ہے۔ اسکول میں مدرسین کو اپنے شاگردوں اور ساتھیوں سے برابر سابقہ پڑتا رہتا ہے۔ اور بقول شخصے اس کی شخصیت مصروف عمل ہوتی ہے۔ مدرس کی شخصیت اگر خوش گوار، ملنسار، صحت مند اور متوازن ہے تو طلبا کو اس کے مضامین سے دلچسپی اور تعلیم سے الفت پیدا ہو جائے گی ورنہ وہ تعلیم اور اسکول دونوں سے بیزار ہو جائیں گے۔

مدرس کو کامیابی حاصل کرنے کے لیے اپنے مضمون سے بخوبی واقف ہونا چاہیے نیز اسے یہ جاننا چاہیے کہ کس طرح مضمون پڑھایا جاتا ہے۔ اس کے علاوہ اس کی شخصیت بھی اچھی ہونی چاہیے۔ طلبا کے نزدیک اچھی شخصیت کا استاد وہ ہے جو صبر و سکون سے کام لے، مہربان، ہمدرد، اور منصف مزاج ہو، دوستانہ انداز رکھتا

ہو اور بذلہ سنج ہو۔

مدرسین کی بعض عادتیں طلبار کے لئے تکلیف دہ ہوتی ہے مثلاً سبق سے ہٹ کر، غیر متعلق باتوں پر لکچر دینا، اپنے محبوب اور دل فریب فقرے استعمال کرنا، فرسودہ مذاق کرنا، فرش پر تیزی سے چلنا پھرنا، کھڑکی سے باہر جھانکنا، صفائی سے نہ بولنا، مختصر یہ کہ درس و تدریس پر پوری توجہ نہ کرنا۔

جن حالات میں مدرس کی زندگی دوبھر ہو جاتی ہے وہ یہ ہیں: کم تنخواہ، غیر ہمدرد پبلک، مدرس کے لیے مقررہ طرز عمل کے مصنوعی معیار، ضرورت سے زیادہ کام، نگرانی، ملازمت سے برطرفی کا خوف، اور دوسری بے شمار تفصیلات کا بارگراں۔

غیر معمولی کامیاب مدرس، علاقہ کے لوگوں اور اپنے اسکول کی بے حد تعریف کیا کرتے ہیں۔

اپنی دشواریوں کا الزام دوسروں کے سر تھوپنا، ذاتی نقائص کی تاویل کے سوا کچھ نہیں۔ (اسے الزام تراشی کہتے ہیں) یہ ایک غیر صحت مندانہ عمل ہے۔ مدرس کی دماغی صحت، قائم رہ سکتی ہے بشرطیکہ وہ اپنی فلاح و بہبود کی ذمہ داری اپنے سر لے، مسلسل مطالعہ اور فکر انگیز عملی تجربہ کے ذریعہ اپنے اندر صلاحیت پیدا کرے، سماجی اور تفریحی مشاغل میں حصہ لے، قرض سے بچے۔ رہائش کے لیے آرام دہ مکان حاصل کرے۔ جسمانی صحت برقرار رکھے اور کسی حال میں بھی کامل و اکمل ہونے کی ڈینگ نہ مارے۔

اپنی معلومات کو جانچیے:

۱۔ اساتذہ جو ایک مدرس ہیں اپنے مضمون کو اچھی طرح سمجھتے ہیں۔ مضمون باقاعدہ اور دلچسپ ڈھنگ سے پڑھاتے ہیں۔ طلبار بھی انھیں پسند کرتے ہیں۔

بتائیے کہ اسمتھ صاحب کے ذہنی اور جذباتی مرض میں مبتلا ہوجانے کے کیا امکانات ہیں۔

۲۔ ہر شخص اور ہر چیز پر الزام رکھنا اور خود کو الزام سے بری سمجھنا، مدرس کے مسائل کو کم کرنے کی بجائے، ان میں اور اضافہ کیوں کرتا ہے؟

۳۔ بنیادی اغراض اور حاجتوں کے پیش نظر استاد کو کیا کرنا چاہیے کہ دماغی صحت مندی، اور ماحول سے ربط قائم کرسکے؟

۴۔ دماغی شکایتوں میں مبتلا مدرسوں کی تعداد کا جو تخمینہ لگایا گیا ہے کیا وہ اس تجربہ کے مطابق ہے کہ بیس میں سے ایک مدرس کسی وقت دماغی بیماری کا شکار ہوسکتا ہے؟

۵۔ جو شخص دماغی اور جذباتی بیماری کی طرف قدم بڑھا رہا ہو اس کے طرز عمل میں خاص خاص باتیں کیا ہوتی ہیں؟

۶۔ طالب علم کی شخصیت اور تحصیل علم سے اس کی الفت کے پیش نظر، استاد کی شخصیت کیا اہمیت رکھتی ہے؟

۷۔ استاد کو کیا کرنا چاہیے کہ وہ زیادہ خوش رہے؟ اس بارے میں کچھ تجویزیں پیش کیجیے۔

۸۔ مدرس کی ذاتی صفات، اور ڈاکٹر، وکیل، کلرک اور پولیس کے سپاہی کی ذاتی صفات میں کیا فرق ہوتا ہے؟

۹۔ ثابت کیجیے کہ مدرس کی پیشہ ورانہ صفات اس کی شخصیت پر کیا اثر ڈالتی ہیں؟

۱۰۔ اس تصور کے بارے میں آپ کا کیا خیال ہے کہ جو طلبا، مدرس بننے کی تیاری کر رہے ہوں انھیں کالج کی زندگی کے دوران میں دلچسپی پیدا ہوجانی چاہیے۔

۱۱۔ اپنے بعض سابق استادوں کی تکلیف دہ عادتوں کی فہرست بنائیے۔

۱۲۔ کیا آپ سمجھتے ہیں کہ حالات سے ہم آہنگ ہونے کی ذمہ داری ، استاد کو خود اپنے سر لینی چاہیے ؟

۱۳۔ ایسے استاد کا طلبا کی تخلیقی قوتوں پر کیا اثر پڑتا ہے جو مدعیِ کمال ہو ؟

۱۴۔ آپ کے خیال میں استاد کی زندگی سخت ہوتی ہے یا نہیں ؟ بحث کیجیے ۔

۱۵۔ ان معلومات اور اعداد و شمار کی فہرست بنائیے جن سے ظاہر ہو کہ استادوں کے سامنے ان کی اپنی دماغی صحت اور ماحول سے مطابقت پیدا کرنے کے سنگین مسائل ہوتے ہیں ۔

۹۔ سماجی ترقی، نشوونما اور سماجی پختگی کا عمل

اس باب میں کیا کیا باتیں ملیں گی

سماجی لحاظ سے کسی شخص کی نشوونما ٹھیک طرح ہوئی ہے اس کی شناخت کرنا۔

سماجی ترقی کا کیا مطلب ہے؟

عمر، جسمانی پختگی اور دماغی سطح کا سماجی نشوونما سے کیا تعلق ہے، اس کی تشریح کرنا۔

بچے کے جسمانی اعضاء کی ترقی اس کی سماجی نشوونما پر کس طرح اثر ڈالتی ہے؟

ان کی کمزوریاں اور نقائص کیا ہیں؟

سماجی نشوونما کے لیے بچے کو کس قسم کے تجربے کرائے جائیں اور کن تجربوں سے بچایا جائے؟

بچپن کی عمر سے بالغ ہونے تک بچہ کیا کیا سماجی ترقی کرتا ہے؟

خود بینی اور سماجی ترقی کے تعلق کو نوٹ کیجیے۔

عنفوانِ شباب، اور جرم کی طرف میلان یا غیر سماجی طرزِ عمل کے بارے میں معلومات حاصل کیجیے۔ غیر پسندیدہ طرزِ عمل کی علامتیں اور اسباب کیا ہیں؟

اس باب میں واضح کیا گیا ہے کہ اسکول میں داخل کرنے اور وہاں کے تجربات

کا بچے پر کیا اثر ہوتا ہے۔

استاد کے طریقۂ عمل کے بارے میں ان نظریات اور حقائق کو معلوم کیجیے جو طالب علم کی سماجی نشوونما میں ممدومعاون ہوتے ہیں اور وہ جو مفید ثابت نہیں ہوتے۔

سماجی پختگی پر تحکمانہ اور جمہوری کنٹرول دونوں کے اثرات اس باب میں بیان کیے گئے ہیں۔

رہبری، سماجی نشوونما کی دلیل ہے۔ رہبروں کی خصوصیات جو اس میں درج ہیں، انھیں معلوم کیجیے۔

بچہ کی سماجی نشوونما کے لیے، عام تجربات، خاص کر گھریلو ماحول کے تجربات زیادہ اہمیت کیوں رکھتے ہیں؟

بہت سے امور ایسے ہیں جو لوگوں میں دوستی پیدا کرانے کا باعث ہوتے ہیں، معلوم کیجیے کہ دوستی کی تشکیل پر ان امور کا کیا اثر پڑتا ہے۔

کسی گروہ کے افراد کے درمیان، سماجی تعلقات کا موازنہ کن طریقوں سے کیا جاتا ہے، اس باب میں اس موضوع پر بحث کی گئی ہے۔ اس کا مطلب یہ ہے کہ کس شخص کو سماج قبول کرتا ہے اور کسے دھتکار دیتا ہے۔ سماجی پیمائش کی تکنکوں کو اس باب میں بیان کیا گیا ہے کہ استاد، سماجی نمونہ کلاس میں قائم کرنے کے سلسلہ میں کیا کر سکتا ہے۔

سماجی سمجھ بوجھ کو فروغ دینے کے بارے میں، سماجی ناٹک کھیلنے کی اہمیت پر بھی اس باب میں زور دیا گیا ہے۔

سماجی پختگی کی کیا خصوصیات ہیں؟

تعارف ۔ ایک یا دو ہفتہ کا شیر خوار بچہ بستر میں لیٹا ہوا ہے۔ بیشتر وقت وہ سوتا رہتا ہے۔ کبھی کبھی جب بھوک لگتی ہے یا پیشاب پاخانہ میں سن کر کپڑے گیلے اور ٹھنڈے ہو جاتے ہیں تو رونے بھی لگتا ہے تاکہ اُسے سوکھے اور گرم کپڑے مہیا

کیے جائیں۔ لوگوں سے بظاہر اسے کوئی دلچسپی نہیں ہوتی، حالاں کہ اس کی زندگی کا دارو مدار انہیں لوگوں پر ہوتا ہے۔ ابھی تک اس کی سماجی نشو و نما صفر کے برابر ہے، اس لیے کہ جسمانی اور دماغی لحاظ سے اس کی نشو و نما اتنی کم ہوتی ہے کہ سماجی رسم و راہ پیدا کرنے کی نہ اسے مہارت ہوتی ہے اور نہ قابلیت۔

چند دنوں میں وہ کھڑا ہونے لگتا ہے۔ پھر تھوڑے عرصہ میں بولنا شروع کر دیتا ہے۔ فقرے اور چھوٹے چھوٹے جملے بھی وہ اپنی زبان سے ادا کرنے لگتا ہے۔ چلت پھرت اور بول چال کی مہارتیں بڑھتی جاتی ہیں۔ وہ دیکھتا ہے کہ تنہا رہنے کے مقابلہ میں دوسروں کے ساتھ رہ کر وہ زیادہ دلچسپ مشاغل میں حصہ لے سکتا ہے۔ وہ اپنے بھائی بہنوں اور پڑوسیوں کے بچوں کے ساتھ کھیلنے کودنے لگتا ہے۔ خوش قسمتی سے اگر اس کے خاندانی حالات اجازت دیتے ہیں تو نرسری اسکول یا کنڈر گارٹن میں داخل ہو جاتا ہے۔ یہاں اس کے تجربات زیادہ سماجی نوعیت کے ہوتے ہیں اور چوں کہ ان درس گاہوں کی غرض و غایت بھی یہی ہے اس لیے یہاں بچوں کی شخصیت اور سماجی نشو و نما پر کافی دھیان دیا جاتا ہے۔

مائیں پارٹیاں کرتی ہیں۔ اسکول میں نئے دوست بنتے ہیں بچے ساتھ کھیلتے اور ساتھ مل کر کام کرتے ہیں۔ ایک دوسرے کے گھر اکٹھا ہوتے اور ایک دوسرے کے ساتھ کھیل کود کا مزا لیتے ہیں۔ اسکول میں وہ ایک دوسرے کے ساتھ مل جل کر رہنا سیکھتے ہیں اور ان میں رفاقت کی خواہش زور پکڑتی ہے۔

لڑکیاں اور لڑکے اپنی اپنی ٹولیاں اور گروہ بناتے اور منظم کرتے ہیں۔ ان ٹولیوں اور گروہوں میں کچھ لڑکے اور لڑکیاں آگے آگے ہوتی ہیں۔ نوجوان ہونے پر لڑکے کو لڑکی اور لڑکی کو لڑکے کی ضرورت ہوتی ہے۔ دونوں کے لیے ایک دوسرے کو خوش کرنا ضروری ہے۔ معاشقہ (رومان) کے بعد شادی ہو جاتی ہے۔ خاندانی زندگی کا آغاز ہوتا ہے اور نئے سماجی حلقوں میں باریابی ہوتی ہے۔

گہوارہ سے قبر تک یہی سلسلہ جاری رہتا ہے۔ زندگی کی پہلی دو دہائیوں میں

جسمانی اور ذہنی صلاحیتیں جو سماجی ترقی کی جڑیں ہیں بڑھتی اور نشوونما پاتی ہیں۔ بلوغ کے زمانہ میں آدمی نئے نئے تجربے حاصل کرتا ہے، لوگوں کے ساتھ موثر طریق پر پیش آنے کی خاص کوشش کرتا ہے اور دن بدن سماجی پختگی کی اونچی سطح حاصل کرتا رہتا ہے۔ اس طرح انسان اپنی سماجی نشوونما کو جاری رکھ سکتا ہے۔

اس باب میں سماجی خصوصیتوں اور علامتوں پر زور دیا گیا ہے۔ نیز اس بات پر بھی زور دیا گیا ہے کہ خود اپنی اور اپنے شاگردوں کی شخصیت کو فروغ دینے اور سماجی لحاظ سے موثر بننے میں استاد کیا مدد کر سکتا ہے۔ اگر اسکول اپنے طالب علموں اور مدرسوں کی سماجی نشوونما نہیں کر سکتا تو ہم یہ سوال کرنے میں حق بجانب ہوں گے کہ "طالب علم اگر اپنے دماغ میں بہت سی معلومات محفوظ کر لیتا ہے، لیکن یہ نہیں جانتا کہ بنی نوع انسان کے ساتھ کس طرح سلوک کرنا چاہیے تو بتایئے کہ ایسے علم سے کیا فائدہ؟"

سماجی ترقی کا مطلب

سماجی ترقی اور نشوونما سے ہمارا مطلب اس روز افزوں قابلیت سے ہے جو انسان اچھے سماجی طرز عمل کے سلسلہ میں پیدا کرتا ہے۔ ذوق کی پختگی، رویے، دلچسپیاں، عادتیں اور عام برتاؤ، سب کے سب سماجی ترقی کی تعریف میں آتے ہیں۔ بچپن میں ایک لڑکی گڑیوں سے کھیلتی ہے، گھروالی کا سوانگ رچاتی ہے۔ عورت بن کر بھی اگر وہ یہی کھیل کھیلتی رہے تو ہمیں اس کی پختگی پر شک ہوگا۔ بڑے ہو کر ہمیں بچکانی باتیں چھوڑ دینی چاہئیں۔

ہم توقع کرتے ہیں کہ نو عمر بچے تقریباً ہر وقت اپنے والدین کی نگہداشت کے محتاج رہیں، یہ ٹھیک نہیں۔ جوں جوں وہ بڑے ہوتے جائیں والدین پر ان کا انحصار کم ہوتا جانا چاہیے۔ جب وہ بڑے ہو جائیں تو انھیں معلوم ہونا چاہیے کہ اپنی ضروریات کی نگہداشت کیسے کی جاتی ہے۔ اب انھیں کسی کا محتاج نہیں رہنا چاہیے۔

سماجی نشوونما سے ہمارا کیا مطلب ہے اس کی مزید وضاحت ہم ایک

مثال دے کر کریں گے۔ ایک نوجوان عورت ہے۔ اس کے سماجی طرزِ عمل سے اعلیٰ درجہ کی پختگی کا اظہار ہوتا ہے۔ لوگوں کی مخالفت کرنے کی بجائے وہ ان سے تعاون کرتی ہے بدمزاجی کا اظہار تو شاذونادر ہی اس نے کیا ہوگا۔ خوش اطوار وخوش اخلاق، لوگوں سے مہربانی کے ساتھ پیش آتی ہے۔ ہر ایک سے دوستانہ سلوک کرتی ہے۔ اسی وجہ سے اس کے بہت سے دوست ہیں۔

آرٹ، مطالعہ، اور کھیلوں کے متعلق خوش ذوق واقع ہوئی ہے۔ رنگ اور ڈیزائن کی خوش نمائی اور بدنمائی کے فرق کو خوب سمجھتی ہے۔ بہترین مصنفوں کے ناول، سفرنامے، اور سوانح حیات کا مطالعہ کرتی ہے۔ اس کے کھیل اور تفریح میں بھی معقولیت ہے رقص، تاش، چہل قدمی، سیروسیاحت اس کے تفریحی مشاغل ہیں جو اس کی عمر اور صنف کے شایانِ شان ہیں۔ مجمعوں میں بلا تکلف شریک ہوتی ہے اور کسی قسم کی جھجک محسوس نہیں کرتی۔ مختلف ساتھیوں سے خوش بہ خوش ملتی جلتی ہے اور کبھی کبھی تنہا رہنا بھی پسند کرتی ہے۔

سماجی خوش ربطی کے بالکل برعکس ایک اور نوجوان شخص کی مثال لیجیے۔ یہ حضرت بے انتہا شرمیلے اور جھینپو قسم کے آدمی ہیں۔ لوگوں کی صحبت میں انھیں کوفت ہوتی ہے اس لیے جہاں تک ممکن ہوتا ہے تن تنہا رہنے کی کوشش کرتے ہیں۔ ان کی ٹیک اور سہارا ان کی اماں جان ہیں۔ ماں کی صلاح اور معیت پر ہی بھروسہ کرتے ہیں۔ اور ان کے بارے میں مشہور ہے کہ وہ ہر وقت ماں کا پلّو پکڑے رہنے کے عادی ہیں لڑکپن میں شاید ہی وہ دوسرے لڑکوں کے ساتھ کھیلتے ہوں۔ لوگوں نے ہمیشہ انھیں ایک انوکھی چیز سمجھا۔ ملنساری یا دوست داری ان کے پاس تک نہ پھٹکی تھی۔

سماج سے خوش ربطی اور بدربطی کی دو مثالیں آپ کے سامنے ہیں اس کے علاوہ اور بھی بہت سے عناصر ہیں جو مختلف مقداروں میں سماجی کردار پر اثر ڈالتے ہیں۔ ان عناصر کا بعد میں ذکر آئے گا۔

سماجی ترقی اور سماجی نشوونما کوئی الگ تھلگ چیز نہیں بلکہ جسمانی اٹھان، ذہنی

نشو ونما، شخصیت، جذبات اور دماغی صحت کا ہی ایک حصہ ہے۔ درحقیقت سماجی نشوونما اور ترقی زیادہ تر ان تمام چیزوں کے مجموعوں کا نام ہے۔ لہذا سماجی پختگی کا اندازہ اس بات سے لگایا جاتا ہے کہ آدمی کی جسمانی اور دماغی حالت کس درجہ کی ہے، ذاتی اوصاف کیا ہیں اور جذبات کا کیا عالم ہے۔

سماجی نشوونما اور عمر جوں جوں بچوں کی عمر بڑھتی ہے وہ سماجی لحاظ سے بھی ترقی کرتے ہیں۔ دو سال کی عمر میں بچوں پر لوگوں کا جو ردعمل ہوتا ہے وہ بیس سال کی عمر میں نہیں ہوتا۔ طرز عمل میں اس تبدیلی کی چند وجوہات ہیں۔ اول یہ کہ بچے کا قد وقامت بڑھتا ہے۔ دوسرے دماغی قوت میں اضافہ ہوتا رہتا ہے۔ تیسرے جوں جوں عمر بڑھتی ہے، مجموعی طور پر تجربہ بھی بڑھتا ہے۔ وہ سیکھتا رہتا ہے کہ لوگوں کے ساتھ کس طرح برتاؤ کیا جائے اس لیے کہ عمر کے ساتھ ساتھ، وہ ذاتی قوتوں کے ساز و سامان اور تجربہ سے لیس ہو کر، لوگوں سے برتاؤ کرنے کا ڈھنگ سیکھ لیتا ہے۔

سماجی پختگی، جسمانی نشوونما، دماغی قابلیت اور تجربہ بچہ جوں جوں بڑا ہوتا ہے، اس کا جسمانی قامت بڑھتا اور ذہنی سطح بلند ہوتی ہے۔ یہاں تک کہ وہ پختہ کار ہو جاتا ہے۔ جسمانی اور دماغی نشوونما کو تو نقشوں اور خطوط منحنی کے ذریعہ ظاہر کیا جا سکتا ہے لیکن سماجی نشوونما جو پختہ عمری کے ساتھ ساتھ ظہور میں آتی ہے اسے نقشوں یا خطوط منحنی کے ذریعہ ظاہر نہیں کیا جا سکتا۔ ہم زیادہ سے زیادہ یہ کر سکتے ہیں کہ کھیل کود کی دلچسپیوں سماجی سرگرمیوں، ذاتی تعلقات اور دیگر طرز عمل پر بحث وتمحیص کر کے آدمی کی سماجی نشوونما اور ترقی یا دوسروں کے ساتھ نباہ کرنے اور خود خوش رہنے کی قابلیت کے بارے میں کچھ مواد پیش کریں۔

ایک لمبا تڑنگا اور توانا بچہ، سماجی مطالبات کو جس قدر پورا کر سکتا ہے، پست قد اور کمزور بچہ نہیں کر سکتا اس لیے کہ اول الذکر افراد اور حالات سے بہتر طریق پر نمٹنے کی اہلیت رکھتا ہے۔ جو بچہ ذہین ہوتا ہے یا یہ کہیے کہ اس کی ذہنی قوتیں خلاف معمول

زیادہ ترقی یافتہ ہیں: ظاہر ہے کہ سماجی اعتبار سے وہ زیادہ پختہ کار ہوگا اس لیے کہ سماجی نشوونما کا تعلق کسی شخص کی عمر سے اتنا نہیں ہوتا جتنا اس کی عقل و دانش سے ہوتا ہے۔ بچہ کی جسمانی اور ذہنی برتری جس طرح اسے سماجی میدان میں آگے بڑھاتی ہے، اسی طرح وہ بچہ جس کی جسمانی اور ذہنی قوتیں گھٹیا درجہ کی ہوں، سماجی میدان میں بھی پسنتدی رہ جاتا ہے۔ پستہ قد بچے اپنے سے کم عمر والے بچوں کے ساتھ کھیلتے ہیں تاکہ سماجی ہم آہنگی حاصل ہو سکے۔

اسکول کے جن بچوں کی ذہانت کا خارج قسمت (ذ خ) اوسط سے کم ہوتا ہے یعنی ان کی ذہانت معیاری اوسط سے کم ہے، ان بچوں کی سماجی ترقی کی رفتار دھیمی ہوتی ہے۔ اس کی کو ان کے ہم جماعت آسانی سے تاڑ لیتے ہیں اور پھر اکثر ان بچوں سے واسطہ نہیں رکھتے۔ کم عقل بچے عام طور پر ہم جماعتوں سے عمر میں بڑے اور زیادہ قد آور ہوتے ہیں اور تعلیمی اعتبار سے ناکام کہے جاتے ہیں۔ کوتاہ ذہن بچوں کا رویہ کیوں ایک مسئلہ بن جاتا ہے اس کی وجہ یہ ہے کہ انھیں اسکول میں کوئی منہ نہیں لگاتا اور اسکول کے کام میں بھی انھیں مایوسی ہوتی ہے۔ مدرس چاہے تو ان بچوں کی مدد کر سکتا ہے، اسے معلوم کرنا ہوگا کہ یہ بچے کون سا کام اچھی طرح انجام دے سکتے ہیں اور اس کے بعد ان کی بہترین صلاحیتوں کو ہر ممکن موقع پر کام میں لایا جائے۔

سماجی نشوونما کا دارومدار تنہا جسمانی اور دماغی نشوونما پر نہیں بلکہ سماجی نشوونما میں ان چیزوں کا بھی بڑا دخل ہے کہ فرد کے تجربات کیا ہیں اور اس کو کس طرح پڑھایا جاتا ہے یا اسے کس طرح تعلیم و تربیت دی جاتی ہے۔ یہاں ایک ایسے ذہین بچے کی مثال پیش کی جاتی ہے جس کی شکل و شباہت بہت اچھی ہے اور جو سماجی نشوونما کے لوازمات سے بالکل لیس ہے اس کی پرورش کھیتی کے فارم پر ہوئی تھی اور زیادہ وقت وہ دوسرے بچوں سے الگ رہا کرتا تھا۔ ہائی اسکول میں داخلہ پا کر جب وہ اسکول کے ہال میں جاتا تو دائیں بائیں دیکھے بغیر منہ کی سیدھ میں چلا جاتا۔ اس میں کوئی جسمانی یا دماغی کمزوری نہ تھی۔ بلکہ دونوں اعتبار سے اور طلبا سے برتر تھا۔ لیکن

انھیں تحقیر کی نظر سے بھی دیکھتے ہیں۔ وہ سمجھتے ہیں کہ لڑکیوں کے ساتھ کھیلنا مردوں کا کام نہیں کیوں کہ وہ انھیں صنف نازک تصور کرتے ہیں۔ عنفوان شباب میں لڑکیاں، قد وقامت میں لڑکوں کے برابر ہوتی ہیں اور سماجی لحاظ سے زیادہ پختہ کار ہوتی ہیں اس لیے کہ لڑکیاں پہلے بالغ ہو جاتی ہیں۔ عنفوان شباب کے دوران ایک بڑا مسئلہ پیدا ہو جاتا ہے، یعنی سماجی ماحول سے مناسبت پیدا کرنا اور جسمانی وجذباتی پختگی حاصل کرنا۔ لڑکے اور لڑکیاں ایک دوسرے میں دلچسپی لینے لگتے ہیں اور ایک دوسرے کی معیت حاصل کرنے کی تلاش میں رہتے ہیں۔ ملاقاتوں کے وقت مقرر کیے جاتے ہیں اور رفتہ رفتہ رومان (معاشقہ) شروع ہو جاتا ہے۔ لڑکے اور لڑکیاں، جو نہ تو شرمیلے ہوتے ہیں اور نہ لڑاکو قسم کے، اور جو موثر گفتگو کرنے کا سلیقہ بھی رکھتے ہیں اور مل جل کر رہ سکتے ہیں کافی حد تک پختہ کار بن چکے ہوتے ہیں۔

زمانۂ بلوغ کے پورے دور میں، خوش دل اور کامیاب زندگی بسر کرنے کے لیے، سماجی اثر اندازی اتنی ہی اہم چیز ہوتی ہے جتنی کہ کبھی بھی رہی ہوگی، روزانہ ہر شخص کو دوسروں کے ساتھ سابقہ پڑتا ہے۔ ان باہمی تعلقات میں خوش اخلاق اور انصاف پسند ہونا ضروری ہے۔ اس کے علاوہ ناخوش گوار احساسات کا مظاہرہ نہ کیا جائے اور عام طور پر لوگوں کے ساتھ دوستانہ مراسم قائم رکھے جائیں۔ جو شخص دوسروں کے ساتھ مل کر نہیں رہ سکتا یا جو سماجی اعتبار سے پختہ کار نہیں ہوتے اسے بہت سے ناخوش گوار تجربوں سے واسطہ پڑتا رہتا ہے۔

بلوغ کے زمانہ میں، سماج سے علیحدگی کا رجحان جتنا کم ہوتا ہے شاید کسی اور زمانہ میں نہیں ہوتا۔ مرد اور عورت، شادی کے باہمی رشتہ میں منسلک ہو جاتے ہیں اور اسی طرح خاندان کی تشکیل ہوتی ہے۔ تجارت کے میدان میں کارپوریشن اور امداد باہمی کی انجمنیں قائم کی جاتی ہیں۔ یہ گرجا گھر، یہ قیام گاہیں، یہ کلب اور یہ سوسائیٹیاں ان بالغ لوگوں کی سماجی ترقی کی علامتیں ہیں جو ان اداروں میں شرکت کرتے ہیں اور سلامتی و سماجی اغراض، کی خاطر ایک دوسرے سے وابستہ ہو جاتے ہیں۔ بچے اور بڑے بھی

اجتماعی زندگی پسند کرتے ہیں۔ ان کی عبادت، تجارت، کھیل کود، ملاقات، تمام سماجی نوعیت کی ہوتی ہیں۔ عمر کے ساتھ ساتھ ہماری شخصیت سماجی بنتی رہتی ہے اور ہمیں مل جل کر ساتھ رہنے کے فائدوں کا علم حاصل ہوتا ہے۔

خود بینی اور سماجی نشوونما

خود بینی کے رجحان میں دن بدن کمی واقع ہونا غالباً اس بات کی معتبر علامت ہے کہ آدمی سماجی پختہ کاری میں ترقی حاصل کر رہا ہے۔ دوسرے الفاظ میں انسان جوں جوں سماجی طور پر پختہ بنتا جاتا ہے اور اس کی شخصیت میں پختگی، بتدریج فروغ پاتی جاتی ہے اسی قدر اس کی خود بینی میں کمی آتی جاتی ہے۔ اس کا کیا مطلب ہے؟ اس کا مطلب یہ ہے کہ آدمی کی دل چسپیاں، خیالات اور نمود و نمائش، دن بہ دن اپنے متعلق کم، دوسروں اور بیرونی دنیا کے بارے میں زیادہ ہوجاتی ہے۔ خود بیں انسان کی کوشش ہوتی ہے کہ اس کی ذات ہی تمام توجہات کا مرکز بنی رہے اور ہر چیز اس کی مرضی کے مطابق انجام پذیر ہو۔ مختصراً اس کی خواہش ہوتی ہے کہ دنیا اس کی خدمت گار بنی رہے۔ جب کوئی تجویز اس کے سامنے آتی ہے یا کوئی معاملہ درپیش ہوتا ہے تو اس کا طرز عمل گویا اس طرح کا ہوتا ہے "مجھے اس سے کیا حاصل ہوگا"۔

گفتگو میں، خود بیں شخص، قریب قریب ہر جملہ میں "میں" کی ضمیر استعمال کرتا ہے مجمع میں وہ ہر شخص کی توجہ اپنی طرف مبذول کرنا چاہتا ہے اور دوسروں کا اسے کوئی خیال نہیں ہوتا۔ اس کی تمام تر دل چسپیاں اور لگاؤ، محض اپنی ذات تک محدود ہوتا ہے اور وہ دوسروں سے کوئی مطلب نہیں رکھتا۔ دوسرے لفظوں میں وہ ایک خود پسند اور خود غرض انسان ہوتا ہے۔

بعض اوقات چھوٹے بچے کو خود بیں کہہ دیا کرتے ہیں۔ اس کی وجہ یہ ہے کہ چھوٹا بچہ یہ چاہتا ہے کہ کتنی ہی تکلیف کیوں نہ ہو لوگ اس کا ہی خیال رکھیں۔ خود وہ کسی کو کچھ نہ دے اور دوسرے اس کی خواہشات پوری کرتے رہیں وہ ایک ننھا منا چنگیز ہوتا ہے اور مستقل توجہ چاہتا ہے۔ یہ ایک قدرتی چیز ہے، اس لیے خود اس کے بس میں

بچپن میں ایک چھوٹے سے دیہاتی اسکول کے تجربوں نے اسے شرمیلا اور تنہائی پسند بنا دیا تھا۔ اس میں شک نہیں کہ بہت سے لڑکے اور لڑکیاں جن کی پرورش اس قسم کے ماحول میں ہوئی ہو، پرتپاک اور ملنسار بن جاتی ہیں۔ لیکن بعض کی ساخت ہی اس طرح کی ہوتی ہے کہ ان میں ملنساری کا نام تک نہیں ہوتا اور ہوتا بھی ہے تو جیسے آٹے میں نمک۔ جس لڑکے کا اوپر ذکر کیا گیا ہے اسے جسمانی اور دماغی فوقیت ضرور حاصل تھی لیکن سماجی زندگی کے منافی تجربوں نے اسے اس قابل نہ چھوڑا تھا کہ اپنے ہم جماعتوں کے ساتھ مل جل کر رہ سکے۔

انفرادیت سے سوشل گروپ تک ارتقائی عمل

ہر فرد شیر خواری کے زمانہ میں انتہائی انفرادیت پسند ہوتا ہے۔ وہ چند بزرگوں خاص کر ماں باپ کا محتاج ہوتا ہے۔ اس کا ارتقا آہستہ آہستہ ہوتا ہے۔ کسی جماعت کا رکن بن کر وہ جماعتی زندگی اختیار کرتا ہے، اور اس جماعت کے بہت سے ارکان کا سہارا لیتا رہتا ہے۔ خود پسند شیر خوار بچہ جب تقریباً ایک سال کا ہو جاتا ہے تو وہ دوسرے بچوں کی طرف متوجہ ہونے لگتا ہے لیکن صرف اس قدر کہ کسی بچہ کی ٹانگ پکڑلی، کبھی بال نوچ لیے، کبھی بازو پکڑ لیا اور کبھی دوسرے بچے کے بدن کا کوئی اور حصہ۔ اگر کھلونے پہنچ کے اندر ہوں تو ایک سال عمر کے بچے انھیں اپنی طرف گھسیٹنے کی کوشش کرتے ہیں اور بعض اوقات ایک ہی کھلونے پر ان کے درمیان کھینچا تانی بھی ہو جاتی ہے، یہ وہ زمانہ ہوتا ہے جب شرکت اور تعاون کا احساس بچوں میں نام کو نہیں ہوتا۔

اسکول میں داخلہ کی عمر سے پہلے بچے ایک دوسرے کے ساتھ کھیلا کرتے ہیں لیکن ان کے کھیل میں انفرادیت یا خود پسندی ہوتی ہے۔ کبھی کبھی ایک بچہ دوسرے بچہ سے کہہ دیتا ہے، "تم اسے لے سکتے ہو"، یا "تم اس چیز کو استعمال کر سکتے ہو"۔ لیکن کچھ بچوں میں دوسرے بچوں پر رعب جمانے کا زبردست میلان پایا جاتا ہے۔ قبل از اسکول زمانہ میں اور کسی حد تک بچپن کے ابتدائی دور یعنی طفولیت میں بھی، بچوں میں بالادستی اور لیڈری کے آثار ملتے ہیں۔ اس لیے کہ بعض بچے زیادہ جنگ جو ہوتے ہیں اور ہر معاملہ میں اپنی

بات منوانے پر اصرار کرتے ہیں۔

جب بچے پہلے پہل اسکول جاتے ہیں تو وہ ایک ایسے ماحول میں داخل ہوتے ہیں جہاں انھیں سماجی طور طریق سے آشنا کرنے کی کوشش کرتا ہے۔ وہ کسی نہ کسی گروپ کے ممبر بن جاتے ہیں۔ منصوبوں کی تکمیل میں ایک دوسرے کے شریک رہتے ہیں جو کھیل کھیلتے ہیں اسے ٹیم بناکر کھیلنا ہوتا ہے۔ ایک دوسرے سے چیزیں مستعار لیتے ہیں اور باہم تقسیم بھی کرلیا کرتے ہیں۔ کسی سے کوئی غیر سماجی یا حد سے زیادہ خود پسندانہ حرکت سرزد ہوجائے تو استاد اظہار ناپسندیدگی کرتا ہے اور ہم جماعت طلبا ناک بھوں چڑھاتے ہیں۔ یہ ہی وہ تجربات ہیں جن کی وجہ سے بچوں میں جماعتی رجحان پیدا ہوتا ہے۔

انٹرمیڈیٹ اور مڈل کلاسوں میں ٹیمیں بنائی جاتی ہیں۔ ان کلاسوں کے بچے لڑکے اور لڑکیوں کے اسکاوٹ دستوں میں شامل ہوتے ہیں۔ لڑکے خاص طور پر ہم سنوں کی چھوٹی چھوٹی ٹولیاں بناکر فٹ بال یا باسکٹ بال کی ٹیمیں منظم کرتے ہیں۔ یہی وہ زمانہ ہے جب کھیل اور کام میں اشتراک کرنے کے باعث بچوں میں ذاتی انفرادیت کا وہ جذبہ باقی نہیں رہتا جو چھوٹی عمر میں ہوتا ہے۔ ہائی اسکول کی عمر کو پہنچتے ہی، لڑکے اور لڑکیاں زیادہ منظم طریق پر ٹیمیں اور کلب بناتی ہیں۔ اس سے پہلے ان میں تنظیم کی ایسی صلاحیت موجود نہ تھی۔ لڑکے، فٹ بال، باسکٹ بال اور ٹینس بال کی ٹیمیں بناتے ہیں اور بہت سے کلبوں میں دونوں صنف کے طلبا حصہ لیتے ہیں۔ اسکول کے نوٹس بورڈ پر اگر نظر ڈالی جائے تو معلوم ہوگا کہ طلبا کی کونسل، ڈرامہ کلب، ادبی انجمن اور مذہبی جماعت کے جلسے طلبا کس طرح منعقد کرتے ہیں اور ممبران پر کس طرح زور دیا جاتا ہے کہ وہ جلسوں میں شریک ہوں۔

اس سماجی عمل کے سلسلہ میں ایک بات نظر انداز نہیں کی جانی چاہیے۔ سب جانتے ہیں کہ دور طفولیت میں اور اسکول میں داخلہ سے قبل یہاں تک کہ ابتدائی جماعتوں تک، صنفی شعور زیادہ نہیں ہوتا۔ لڑکے اور لڑکیاں ہم سری کے ساتھ مل جل کر کھیلتے ہیں۔ لڑکے نوجوان ہونے سے کچھ پہلے لڑکیوں کی طرف زیادہ دھیان دینے لگتے مگر ساتھ ہی ساتھ

انھیں حقیر کی نظر سے بھی دیکھتے ہیں۔ وہ سمجھتے ہیں کہ لڑکیوں کے ساتھ کھیلنا مردوں کا کام نہیں کیوں کہ وہ انھیں صنف نازک تصور کرتے ہیں۔ عنفوان شباب میں لڑکیاں، قد وقامت میں لڑکوں کے برابر ہوتی ہیں اور سماجی لحاظ سے زیادہ پختہ کار ہوتی ہیں اس لیے کہ لڑکیاں پہلے بالغ ہوجاتی ہیں۔ عنفوان شباب کے دوران ایک بڑا مسئلہ پیدا ہوجاتا ہے، یعنی سماجی ماحول سے مناسبت پیدا کرنا اور جسمانی وجذباتی پختگی حاصل کرنا۔ لڑکے اور لڑکیاں ایک دوسرے میں دلچسپی لینے لگتے ہیں اور ایک دوسرے کی معیت حاصل کرنے کی تلاش میں رہتے ہیں۔ ملاقاتوں کے وقت مقرر کیے جاتے ہیں اور رفتہ رفتہ رومان (معاشقہ) شروع ہوجاتا ہے۔ لڑکے اور لڑکیاں، جو نہ تو شرمیلے ہوتے ہیں اور نہ لڑاکو قسم کے، اور جو موثر گفتگو کرنے کا سلیقہ بھی رکھتے ہیں اور مل جل کر رہ سکتے ہیں کافی حد تک پختہ کار بن چکے ہوتے ہیں۔

زمانۂ بلوغ کے پورے دور میں، خوش دل اور کامیاب زندگی بسر کرنے کے لیے، سماجی اثر اندازی اتنی ہی اہم چیز ہوتی ہے جتنی کہ کبھی بھی رہی ہوگی، روزانہ ہر شخص کو دوسروں کے ساتھ سابقہ پڑتا ہے۔ ان باہمی تعلقات میں خوش اخلاق اور انصاف پسند ہونا ضروری ہے۔ اس کے علاوہ ناخوش گوار احساسات کا مظاہرہ نہ کیا جائے اور عام طور پر لوگوں کے ساتھ دوستانہ مراسم قائم رکھے جائیں۔ جو شخص دوسروں کے ساتھ مل کر نہیں رہ سکتا یا جو سماجی اعتبار سے پختہ کار نہیں ہوتے اسے بہت سے ناخوش گوار تجربوں سے واسطہ پڑتا رہتا ہے۔

بلوغ کے زمانہ میں، سماج سے علیحدگی کا رجحان جتنا کم ہوتا ہے شاید کسی اور زمانہ میں نہیں ہوتا۔ مرد اور عورت، شادی کے باہمی رشتہ میں منسلک ہوجاتے ہیں اور اسی طرح خاندان کی تشکیل ہوتی ہے۔ تجارت کے میدان میں کارپوریشن اور امداد باہمی کی انجمنیں قائم کی جاتی ہیں۔ یہ گرجا گھر، یہ قیام گاہیں، یہ کلب اور یہ سوسائیٹیاں ان بالغ لوگوں کی سماجی ترقی کی علامتیں ہیں جو ان اداروں میں شرکت کرتے ہیں اور سلامتی و سماجی اغراض، کی خاطر ایک دوسرے سے وابستہ ہوجاتے ہیں۔ بچے اور بڑے بھی

اجتماعی زندگی پسند کرتے ہیں۔ ان کی عبادت، تجارت، کھیل کود، ملاقات، تمام سماجی نوعیت کی ہوتی ہیں۔ عمر کے ساتھ ساتھ ہماری شخصیت سماجی بنتی رہتی ہے اور ہمیں مل جل کر ساتھ رہنے کے فائدوں کا علم حاصل ہوتا ہے۔

خود بینی اور سماجی نشوونما خود بینی کے رجحان میں دن بدن کمی واقع ہونا غالباً اس بات کی معتبر علامت ہے کہ آدمی سماجی پختہ کاری میں ترقی حاصل کر رہا ہے۔ دوسرے الفاظ میں انسان جوں جوں سماجی طور پر پختہ بنتا جاتا ہے اور اس کی شخصیت میں پختگی بتدریج فروغ پاتی جاتی ہے اسی قدر اس کی خود بینی میں کمی آتی جاتی ہے۔ اس کا کیا مطلب ہے؟ اس کا مطلب یہ ہے کہ آدمی کی دلچسپیاں، خیالات اور نمود و نمائش دن بہ دن اپنے متعلق کم، دوسروں اور بیرونی دنیا کے بارے میں زیادہ ہوجاتی ہے۔ خود بیں انسان کی کوشش ہوتی ہے کہ اس کی ذات ہی تمام توجہات کا مرکز بنی رہے اور ہر چیز اس کی مرضی کے مطابق انجام پذیر ہو۔ مختصراً اس کی خواہش ہوتی ہے کہ دنیا اس کی خدمت گار بنی رہے۔ جب کوئی تجویز اس کے سامنے آتی ہے یا کوئی معاملہ درپیش ہوتا ہے تو اس کا طرزِ عمل گویا اس طرح کا ہوتا ہے "مجھے اس سے کیا حاصل ہوگا"۔

گفتگو میں، خود بیں شخص، قریب قریب ہر جملہ میں "میں" کی ضمیر استعمال کرتا ہے مجمع میں وہ ہر شخص کی توجہ اپنی طرف مبذول کرنا چاہتا ہے اور دوسروں کا اسے کوئی خیال نہیں ہوتا۔ اس کی تمام تر دلچسپیاں اور لگاؤ، محض اپنی ذات تک محدود ہوتا ہے اور وہ دوسروں سے کوئی مطلب نہیں رکھتا۔ دوسرے لفظوں میں وہ ایک خود پسند اور خود غرض انسان ہوتا ہے۔

بعض اوقات چھوٹے بچے کو خود بیں کہہ دیا کرتے ہیں۔ اس کی وجہ یہ ہے کہ چھوٹا بچہ یہ چاہتا ہے کہ کتنی ہی تکلیف کیوں نہ ہو لوگ اس کا ہی خیال رکھیں۔ خود وہ کسی کو کچھ نہ دے اور دوسرے اس کی خواہشات پوری کرتے رہیں وہ ایک ننھا منا چنگیز ہوتا ہے اور مستقل توجہ چاہتا ہے۔ یہ ایک قدرتی چیز ہے، اس لیے خود اس کے بس میں

کوئی بات نہیں ہوتی۔ لیکن کچھ دنوں میں ہی وہ لاتیں مارنے لگتا ہے، ہاتھ ہلاتا ہے، بازوؤں کو بڑھاکر گود میں آنا چاہتا ہے اور اپنے گھر کے لوگوں کی طرف سرکنے کی کوشش کرتا ہے یہ سب باتیں اس چیز کی علامت ہیں کہ وہ لوگوں سے متاثر ہونے لگا۔ چھ برس کے بچہ کو جب ماں گود میں لیتی ہے تو وہ ماں کے چہرہ کی طرف بڑھتا ہے، مسکراتا ہے اور چہرہ کو اپنے ننھے ننھے ہاتھوں سے تھپتھپانے کی کوشش کرتا ہے۔ یہیں سے پچھلے رویہ کو ترک کرنے کی شروعات ہوتی ہے۔

اور زیادہ بڑا ہوکر بچہ، دوسرے بچوں کے ساتھ کھیلتا اور مختلف چیزوں میں شراکت کرتا ہے۔ کچھ کاموں میں اپنی ماں کی مدد کرتا ہے اور کئی لحاظ سے باہمی برتاؤ میں لین دین کا سبق سیکھتا ہے۔ اس طرح اس کی خود پسندی کم ہوتی جاتی ہے۔ تاہم کچھ بچوں میں خود بینی کی عادت عمر بھر باقی رہتی ہے اور نتیجہ میں ان کی شخصیت کمزور ہوجاتی ہے اور وہ سماجی اعتبار سے پختہ کار رہتے ہیں۔ بچے اور تیرہ وانیس سال کی درمیانی عمر والے اور بالغ لوگ جب ایک دوسرے کے ساتھ سلوک کرتے ہیں اور تعاون سے کام لیتے ہیں، یا دوسروں کی خدمت شعوری یا غیر شعوری طریق پر، معاوضہ یا ذاتی نفع کا خیال کیے بغیر، انجام دیتے ہیں تو سمجھیے کہ ان میں خود پسندی اور خود غرضی کم ہورہی ہے۔ جب کوئی شخص اپنے مشاغل میں اس قدر مصروف رہے اور دوسروں کا اتنا خیال رکھے، اور خود بینی و خود غرضی کو کم سے کم طرح دے تو ایسی صورت حال کو اس کی شخصی اور سماجی پختگی کی دلیل سمجھنا چاہیے۔

تاہم ہر شخص کو دانشمندانہ طور پر ذاتی مفاد کا لحاظ رکھنا چاہیے اگر کوئی شخص ایسا نہ کرے تو اسے حد درجہ ناپختہ کار سمجھیے کیوں کہ جو اپنا خیال نہیں رکھتا وہ دوسروں کا محتاج ہوتا ہے مگر دانشمندانہ مفاد پروری کا دارومدار عموماً باہمی تعاون پر ہوتا ہے۔ کہاوت ہے کہ جو دوسروں کی خدمت کرتا ہے وہ اپنی بھی خدمت کرتا ہے۔ یہ کہاوت سماجی پختگی کے نقطۂ نظر سے بنیادی طور پر سچ ہے۔ حد درجہ خود بیں شخص کی زندگی کسی حالت میں کامیاب نہیں ہوسکتی۔ اس کی وجہ خود اس کے خود بیں کردار میں پوشیدہ ہوتی ہے جو رکاوٹ بن کر اس کی ترقی کی راہیں روک دیتی ہے۔ اپنی دلچسپیوں کو خارجی شکل دے کر ان

ان رکاوٹوں کو دور کیا جا سکتا ہے۔ خارجی شکل دینے کا مطلب یہ ہے کہ آدمی محض اپنے آپ کو ہی نہ دیکھے بلکہ لوگوں کے ساتھ مل جل کر کام کرے، کھیلے کودے، اور ان تمام دلچسپ سرگرمیوں میں حصہ لے جو اس کے پاس پڑوس میں ہو رہی ہوں۔

عنفوان شباب، خودمختاری اور میلان جرم وگناہ

جوں جوں بچے کی عمر بڑھتی ہے وہ زیادہ خودمختار ہوتا جاتا ہے۔ ۱۳، اور ۱۹، سال کی درمیانی عمر میں، لڑکے اور لڑکیاں، والدین سے علیحدگی اختیار کرنے کی طرف مائل ہوتی ہیں اور ۱۹، سال تک پہنچتے پہنچتے یا تیسری دہائی کے اوائل میں وہ خودکفیل بن جاتے ہیں، شادی کر لیتے ہیں اور علیحدہ گھر بار بنا لیتے ہیں۔ یہ زندگی نارمل ترتیب ہے اور ایک اچھی سماجی نشوونما کو ظاہر کرتی ہے۔

لیکن اس روز افزوں خودمختاری یعنی اس سماجی نشوونما، کی ایک ظاہرا ضمنی پیداوار بھی ہے، جو اچھی نہیں ہوتی کیوں کہ اس میں سماجی لحاظ سے ایک طرح کا مُضر عنصر شامل ہوتا ہے۔ روز افزوں خودمختاری کا یہ زمانہ، گناہ گاری اور ارتکاب جرائم کے لیے مشہور ہے۔ بچپن سے بلوغ تک عبوری دور میں، خودمختاری حاصل کرنے کی غرض سے بہت لوگ، قانون اور قواعد وضوابط کو بالائے طاق رکھ دیتے ہیں۔ ۱۳، اور ۱۹ سال کی درمیانی عمر میں ایک خطرناک قسم کا سماج دشمن رویہ ظہور میں آتا ہے اور کبھی کبھی بہت سنگین شکل اختیار کر لیتا ہے۔

نوجوانی میں فرد کی طبیعت جرائم کی طرف اس لیے راغب نہیں ہوتی کہ وہ خودمختار بنتا جا رہا ہے بلکہ اس کی وجہ یہ ہے کہ ۱۳ اور ۱۹ سال کی درمیانی مدت میں وہ اتنا پختہ کار ہو جاتا ہے کہ سوسائٹی کے خلاف ہنگامہ آرائی کر سکے۔ ۱۳ اور ۱۹ سال کی درمیانی عمر کے بہت سے جرم کی طرف مائل نوجوانوں میں بچپن ہی سے کوئی نہ کوئی مسئلہ کھڑا کر دینے کے میلانات پائے جاتے تھے۔ مگر اس وقت، گھر اور اسکول ان سے نمٹ لیتے تھے۔ مسئلہ پیدا کرنے کے میلانات کے اسباب دراصل ان کی مایوسیاں

اور ذہنی تناؤ ہوتا ہے اور یہ باتیں بجائے خود ، اوسط سے گری ہوئی صلاحیت ، افلاس ، والدین کی باہمی لڑائی جھگڑے ، نگرانی کی کمی یا سخت گیر اور ڈانواں ڈول گھرانوں کا نتیجہ ہوتی ہے ۔ بچہ کی پرورش اس ڈھنگ سے ہوتی ہے کہ وہ اپنے آپ کو غیر ضروری چیز سمجھنے لگتا ہے اور یہ محسوس کرتا ہے کہ وہ بے اتنفاتی اور بدسلوکی کا شکار ہے اور جب وہ عنفوان شباب کی منزل پر پہنچتا ہے تو سماج دشمن طریقوں سے کام لیتا اور جوابی ضرب رسید کرتا ہے ۔ یعنی معاشرہ سے بچپن کی ساری ناانصافیوں کا بدلہ لیتا ہے ۔ جتنے بھی غیر صحت بخش دباؤ اس پر پڑتے ہیں اور جتنی ذہنی کش مکش میں سے ہو کر وہ گزرتا ہے ، سب کے سب راستہ روک کر کھڑے ہو جاتے ہیں اور سماج کے مسلمہ طریقوں کو اختیار کرنے سے روکتے ہیں ۔ اس کے محرکات کی شکل ہی کچھ اور ہو جاتی ہے اور وہ اپنی تسکین خاطر کی غرض سے قابل اعتراض رویہ اختیار کر لیتا ہے ، جو سوسائٹی کے مسئلہ بن جاتا ہے ۔

یہاں یہ بتا دینا ضروری ہے کہ ہر نوجوان ، جرم کی طرف مائل نہیں ہوتا ۔ زیادہ تعداد اس کے برعکس ہوتی ہے اور بہت سے نوجوان ۱۳ ، ۱۹ سال کے درمیانی ہیجانی دور سے نیک نامی کے ساتھ گزر جاتے ہیں ۔ لیکن جن نوجوانوں سے سماج دشمن خطائیں سرزد ہوتی ہیں وہ ان خطاؤں کو اکیس ۲۱ سال کی عمر تک پہنچنے سے پہلے ہی کر گزرتے ہیں ۔

مائل بہ جرم بچے یا نوجوان وہ ہیں جو قانون اور احکام کی خلاف ورزی کرتے ہیں ماں باپ کے قابو میں نہیں آتے ۔ عادتاً آوارہ گرد ہوتے ہیں اور جن کا طرز عمل خود ان کی اور دوسروں کی بھلائی کے لیے نقصان رساں ہوتا ہے ۔ بحیثیت مجموعی ، اٹھارہ یا اکیس ۲۱ سال سے کم عمر کا نوجوان ، اس وقت خطاکار یا مجرم قرار دیا جاتا ہے ، جب اس کے خلاف سرکاری افسران کو قانون کے نفاذ ، اور عدالتی کارروائی کی ضرورت پڑتی ہے ۔

جب کسی شخص کا سماج دشمن رویہ سنگین شکل اختیار کر لیتا ہے تو گرفتاری عمل میں آتی ہے ۔ شروع کی گرفتاریوں میں ، دس میں چھ ۶ گرفتار شدہ لوگوں کی عمریں ۱۳ اور ۱۹ سال کے درمیان ہوتی ہیں ۔ اس سے کم عمر والوں کی گرفتاریوں میں چار میں سے تقریباً ایک گرفتار شدہ بچے کی عمر ۱۲ سال یا اس سے کم ہوتی ہے ۔ اس کے علاوہ ابتدائی گرفتاریوں

میں، سات گرفتار شدہ اشخاص میں صرف ایک ایسا ہوتا ہے، جس کی عمر اکیس[۲۱] سال سے زائد ہو۔ ایسا معلوم ہوتا ہے کہ خطاکاری اور جرم کا معاملہ، غیر معمولی ذہانت اور ہونہاری کی طرح ہے۔ اوائل عمر سے ہی اس کا اظہار ہونے لگتا ہے۔ اکیس سال عمر ہونے کے بعد خال خال ہی کوئی شخص پہلی بار جرم کا ارتکاب کرتا ہے۔

نوجوان اشخاص ہی جرم کے مرد میدان ہوتے ہیں۔ مجرمانہ طرز عمل کی بنا پر جن لوگوں کو عدالت میں پیش کیا جاتا ہے ان میں سے چوتھائی کی عمریں اکیس[۲۱] سال سے کم تقریباً نصف کی پچیس[۲۵] سال سے کم اور قریب قریب تین چوتھائی کی عمریں تیس[۳۰] سال سے کم ہوتی ہیں۔ دوسرے لفظوں میں گرفتار شدہ لوگوں کی آدھی تعداد، بیس[۲۰] اور تیس[۳۰] سال کی درمیانی عمر والوں کی ہوتی ہے۔ اس سے ظاہر ہوتا ہے کہ بیس[۲۰] سال کی عمر سے پہلے ہی سماج دشمن طرز عمل کا آغاز ہو جاتا ہے اور تیسری دہائی[۳] میں جرم کا ارتکاب بکثرت ہوتا ہے اور اس کی نوعیت بھی سنگین ہو جاتی ہے۔

کوئی نہیں جانتا کہ سماج دشمن طرز عمل کی جڑیں کب اور کہاں نمو پاتی ہیں۔ نظریۂ وراثت کے ماننے والے کہتے ہیں کہ اس کی جڑیں ہمارے والدین اور دادا پردادا کی شخصیتوں میں ہوتی ہیں۔ انسانی طرز عمل کے دوسرے مکاتب خیال کے مطابق سماج دشمن رویے کی جڑیں گہوارہ سے ہی پھوٹنے لگتی ہیں۔ کچھ لوگ اس بات پر زور دیتے ہیں کہ ۱۲ سال سے کم اور ۱۳ اور ۱۹ سال کی درمیانی عمر میں، سماج دشمن رویہ کی جڑیں جمتی ہیں اس لیے کہ یہی وہ زمانہ ہوتا ہے جب سماجی نشو و نما کی خرابی، ایسی شکل میں ظاہر ہوتی ہے، جو سماج کی نظر میں ناپسندیدہ ہے۔

ہر شخص اپنے نقطۂ نگاہ کی روشنی میں، بچوں کے ساتھ برتاؤ کرتا ہے اور ان کی سماجی نشو و نما کے لیے خاص طریقے اختیار کرتا ہے، بہرحال نقطۂ نگاہ کچھ بھی ہو، نصب العین یہ ہونا چاہیے کہ ہر عمر میں بچہ کی سماجی نشو و نما مناسب اور پسندیدہ طریق پر ہو اور اسی نصب العین تک پہنچنے کے جدوجہد کی جائے۔ مدرس کو لازم ہے کہ وہ اپنے شاگردوں کے رویے کے بارے میں ان رجحانات کا مطالعہ کرے جو آگے

چل کر ایک مسئلہ بن سکتے ہیں۔ اسے تاڑ لینا چاہیے کہ کون سے بچے ضرورت سے زیادہ شرمیلے اور علیحدگی پسند ہیں اس کے علاوہ اور بھی ایسے طرز عمل ہیں جن کا نوٹ کرنا مدرس کے لیے ضروری ہے۔ مثلاً چوری کرنا، جھوٹ بولنا، نقب زنی کرنا۔ اسکول کو دلچسپ بنا کر، تفریحی پروگرام منظم کر کے، اچھے اور برے طرز عمل کے طریقوں پر روشنی ڈال کر اور کبھی کبھی سمجھداری سے سزا دے کر، مدرس ان خرابیوں کا علاج کر سکتا ہے۔ پہلی بات یہ ہے کہ اپنے شاگردوں کا مطالعہ کرے، پھر معلوم کرے کہ ان میں کیا خوبیاں اور کون سی خامیاں ہیں۔ اس کے بعد ہی وہ کامیابی کی طرف اپنے شاگردوں کی رہ نمائی کر سکتا ہے۔ کامیاب طالب علم شاذ و نادر ہی جرم کی طرف مائل ہوتا ہے۔ استاد کے رویہ سے یہ ظاہر نہیں ہونا چاہیے کہ وہ بچہ کے خلاف ہے بلکہ یہ ظاہر ہونا چاہیے کہ وہ ان کی مدد کرنا چاہتا ہے۔

بچوں کی کانا پھوسی، اور دل لگی مذاق سے استاد کو سراسیمہ نہیں ہونا چاہیے۔ اس قسم کا طرز عمل بسا اوقات ان بچوں کا ہوتا ہے جن میں فاضل توانائی ہوتی ہے اور جو ذہنی لحاظ سے چوکس اور چوکنے ہوتے ہیں۔ ایسے موقعوں پر استاد کو رواداری سے کام لینا چاہیے اور کوشش کرنی چاہیے کہ بچہ کی سرگرمیوں کو لیڈری کی شکل میں منتقل کر دے جس سے بچہ کو بھی فائدہ پہنچے اور اسکول کو بھی۔

تعلیم اور تربیت کی جدوجہد، صرف اس بات پر ہی ختم نہیں ہو جانی چاہیے کہ بچوں کے طرز عمل کو سماج دشمن شکل اختیار کرنے سے بچایا جائے، بلاشبہ اچھی چال ڈھال کو فروغ دینا ایک پسندیدہ چیز ہے لیکن صرف اتنا ہی کافی نہیں، ایک مثبت پروگرام کا ہونا بھی ضروری ہے۔ اطوار، شخصیت، شائستہ رویہ اور بحیثیت مجموعی دنیا کے ساتھ مل جل کر رہنے کا طریقہ، یہ سب چیزیں استاد اور شاگرد دونوں کا خاص نصب العین ہونا چاہیے۔ عمر کے ایک دور میں بچوں کے شائستہ جنگلی پن سے ہم مطمئن ہو جاتے ہیں۔ لیکن دوسری دہائی کے آخری سالوں میں ہم بچوں کو شائستہ دیکھنا چاہتے ہیں، جنگلی نہیں۔ سماجی نشوونما کی منازل اسی طرح کی ہیں۔

اسکول میں داخلہ اور سماجی مطابقت بچوں کو فکر لگی رہتی ہے کہ جلد جلد بڑے

ہوکر زیادہ اہمیت حاصل کرلیں ۔ اس سلسلہ میں نمایاں قدم یہ ہے کہ بچہ کو اسکول میں داخل کر دیا جائے ۔ اسکول میں بچہ، اسکول اور اسکول کے اہم کاموں سے وابستہ ہو جائے گا ۔ لکھنا، پڑھنا، اور تھوڑا بہت حساب سیکھے گا ۔ اس کے پاس کتابیں، کاغذ، پنسل اور سبق اسی طرح کے ہوں گے جیسے کہ بڑی عمر والے لڑکوں اور لڑکیوں کے پاس ہوتے ہیں ۔

سب کی نہیں ۔ لیکن بیشتر بچوں کی بڑی بڑی توقعات اسکول سے وابستہ ہوتی ہیں یعنی کب اسکول میں داخل ہوں اور کب وہ توقعات پوری ہوں ۔ بعض بچوں کو اسکول کے ابتدائی چند دن راس نہیں آتے اور وہ اکثر بے چین اور ناخوش رہتے ہیں کیونکہ انھیں اس نئے تجربے کے لیے پہلے سے تیار نہیں کیا گیا تھا ۔ اگر بچہ کو اس کے بڑے بھائی یا بہن کے پاس داخلہ سے پہلے کبھی کبھی اسکول بھیجا جائے تو اس کے دل سے اسکول کا ڈر نکل جائے گا ۔ اس کی بڑی اچھی تدبیر یہ ہے کہ خاص خاص دن مقرر کیے جائیں اور اسکول میں داخل کرنے سے ایک سال پہلے ہی بچہ کو ان دنوں پہلی جماعت کے بچوں کے ساتھ رکھا جائے ۔ پہلی جماعت کے بچوں کو چاہیے کہ ان میں سے ہر ایک، اگلے سال پہلی جماعت میں داخل ہونے والے ایک ایک بچہ کو اپنا مہمان بنانے میں کشش و پنج نہ کرے ۔ اس طرح اگلے سال داخل ہونے والا بچہ، وقتاً فوقتاً، ایک دن پہلی جماعت کے ساتھ، نگرانی میں گزارتا رہے گا اور اسکول کی زندگی کے رنگ ڈھنگ سے بھی مانوس ہو جائے گا ۔ پہلی جماعت کے بچے بطور میزبان، اور اگلے سال داخل ہونے والے بچے بطور مہمان، مل جل کر بہت اچھے سماجی تجربے حاصل کریں گے ۔ اور اگلے سال جب یہ مہمان لڑکے درجہ اول میں داخل ہوں گے تو اسکول کے ماحول سے مطابقت پیدا کرنے میں انھیں کوئی دقت نہ ہوگی ۔

اسکول کے بچے اپنے ہم جماعتوں کو نظر میں رکھ کر خود اپنا جائزہ لیا کرتے ہیں اور انھیں سماجی طور طریق سیکھنے کی ترغیب ہوتی ہے تاکہ استادوں اور ہم جماعتوں کی خوشنودی حاصل کر سکیں ۔ بچوں کو استاد اور والدین دونوں ہی سے ہم آہنگی پیدا کرنی

ہوتی ہے، اس وجہ سے ایک بڑا قضیہ کھڑا ہو جاتا ہے یعنی ان دونوں میں "سب سے زیادہ معلومات کس کو ہیں" آیا استاد کو یا والدین کو۔ بچوں کو بڑا فکر رہتا ہے کہ وہ استاد کے ساتھ کس طرح پیش آئیں، لیکن ان کے نزدیک یہ مسئلہ اس سے بھی زیادہ اہم ہوتا ہے کہ وہ دوسرے بچوں کے ساتھ مطابقت کس طرح پیدا کریں۔

اسٹینڈلر (Stendlar) برنس (Burns) اور ینگ (Young) کی تحقیقات اس میں قابل غور ہے۔ وہ کہتے ہیں کہ چھیاسی فی صد والدین کی رپورٹ کے مطابق اسکول میں داخل ہونے کے بعد بچوں کے طرز عمل میں تبدیلی واقع ہوئی ہے اور ان میں سے ۸۰ فی صد کے طرز عمل میں بہتری اور ۲۲ فی صد کے طرز عمل میں خرابی نظر آئی۔ جن چیزوں میں ترقی نظر آئی وہ ہیں، خود مختاری اور ذمہ داری۔ احساس، طبیعت اور جذبات کو قابو میں رکھنے کی صلاحیت اور کام کرنے کی عادت۔ اس کے بالمقابل خرابی کی فہرست میں، چالاکی، شکوہ شکایت کی عادت، سینہ زوری اور چڑچڑاپن شامل ہیں۔ درجہ اول کے بچوں میں نوے فی صد اسکول پسند کرتے ہیں۔ البتہ چند مخصوص دنوں میں انھیں اسکول جانا پسند نہیں۔ کچھ دن ایسے بھی ہوتے ہیں کہ اسکول کو ناپسند کرنے والے بچے بھی ان دنوں میں اسکول جانا چاہتے ہیں۔ ان سب باتوں کا لب لباب یہ ہے کہ درجہ اول کے بچے اسکول کے تجربوں سے متاثر ہو کر زیادہ سماج پسند بن جاتے ہیں۔

مدرس اور سماجی نشوونما اسکول کے سماج پرور اثرات میں فکر و نظر پیدا کرنے کے لیے ہمیں کلاس کے ایسے کمرہ کو دیکھنا ہے جہاں ایک مطلق العنان استاد براجمان ہیں۔ یہ استاد اپنے شاگردوں سے ارشاد فرماتے ہیں "سوالات کرنے کا حق مجھے ہے نہ کہ تمہیں" لہٰذا شاگرد مجبور ہوتے ہیں کہ بے حس و حرکت چپ چاپ بیٹھے رہیں، جہاں کسی نے شوق تحقیق، یا ندرت خیال یا پیش قدمی کا اظہار کیا، استاد جھڑک کر، درسی کتاب دیکھنے کا حکم صادر فرمادیتے ہیں اور کہتے ہیں کہ طلبار کو جو کرنا ہے وہ سب کتاب میں ملے گا۔ عام طور پر جو کام سپرد کیا جاتا ہے، اس میں

"کتاب کے اگلے دس صفحے" ہوتے ہیں۔ کتاب پڑھتے وقت طالب علم سے سبق کی تفصیلات کے بارے میں خاص خاص سوال کیے جاتے ہیں۔ طلبار کے لیے ذاتی قیاس آرائی یا دانش ورانہ دریافت کی گنجائش نہیں ہوتی۔ استاد کی ساری توجہ کتاب کے مواد پر رہتی ہے اور وہ ایسے سوالات پوچھتا ہے جن کے جوابات کتاب میں لکھی ہوئی باتوں تک محدود ہوتے ہیں۔ اگر طالب علم حرف بہ حرف کتاب کے الفاظ استعمال کرے تو استاد اس سے بہت خوش ہوتا ہے۔

جب کلاس سے چلے جانے کا وقت آتا ہے تو طلبار کو کچھ عرصہ بے حس و حرکت بیٹھا رہنا ہوتا ہے، پھر استاد اشارہ کرتا ہے، تب وہ مڑتے ہیں، کھڑے ہو جاتے ہیں۔ اور بالآخر کلاس سے باہر چلے جاتے ہیں۔ کلاس سے باہر جاتے وقت بچوں کو قدم ملا کر چلنا پڑتا ہے۔ عمارت سے باہر جانے سے پہلے اگر کوئی بات چیت کر بیٹھے یا کانا پھوسی کرنے لگے تو اسے وقفہ کے گھنٹہ میں یا اسکول ختم ہونے پر روک لیا جاتا ہے یا حکم دیا جاتا ہے کہ سّو بار اس عبارت کو لکھے، "عمارت سے باہر جاتے وقت میں نہ تو بات چیت کروں گا اور نہ کانا پھوسی کروں گا۔"

اس مدرس کے متعلق اور اس کے طریقۂ کار کے بارے میں پہلی سطر ہی سے، پڑھنے والے کو محسوس ہوا ہوگا کہ ایسی صورت حال میں سماجی نشوونما کی کم گنجائش ہے، بلکہ ممکن ہے کہ سماج دشمن انداز اور رویے اور فروغ پا جائیں۔ ہم کہہ سکتے ہیں کہ اس طرح کلاس کے کمرہ میں طلبار کی سماجی اور ذہنی حالت اس شخص جیسی ہو جاتی ہے۔ جس کا جسم مرنے کے بعد اکڑ جاتا ہے۔ یعنی طلبار نہ سماجی ترقی کر سکتے ہیں اور نہ ذہنی۔ اس کے علاوہ اس طریقۂ کار کا منفی اثر بھی ہو سکتا ہے۔ لیکن ان چیزوں کو بیان کرنے سے پہلے، آیئے ایک اور کلاس کے کمرہ کا مشاہدہ کیا جائے۔

یہاں کا استاد بالکل مختلف قسم کا ہے وہ نہ تو تعلیم کے رسمی طریقوں کو پسند کرتا ہے اور نہ خود بالکل بے لچک ہے۔ نصاب کے اگلے دس صفحوں تک سبق کو محدود کرنے کی بجائے وہ اور اس کے شاگرد، تعلیم کے موضوعات پر ساتھ ساتھ کام کرتے

ہیں، مثلاً امریکہ کے نو آبادیاتی موضوع پر استاد اور شاگرد منصوبہ بناتے ہیں کہ اس مضمون کا مطالعہ کس ڈھنگ سے کیا جائے اگر طلبا اس سلسلہ میں کوئی تجویز پیش کرتے ہیں تو استاد، اس کا خیر مقدم کرتا ہے۔ اسی طرح موضوع کے لیے حوالوں کی فہرست تیار کی جاتی ہے۔ مزید مطالعہ کے بعد یا مزید تشریحی مواد دستیاب ہونے پر نئی معلومات کا فہرست میں اضافہ کر دیا جاتا ہے۔

بچے گروپ بنا کر کام کرتے ہیں۔ ان میں سے کچھ بچے لیڈری کے فرائض انجام دیتے ہیں استاد انھیں اکساتا ہے کہ وہ نو آباد کاروں اور ان کی زندگی کو پوری طرح سمجھنے کی خاطر، تصویریں، آرٹ کی چیزیں، فرنیچر کے چھوٹے چھوٹے نمونے یا کوئی دوسرا سامان اسکول میں لے آئیں۔ موضوع کا مطالعہ ختم ہونے تک، کلاس کے کمرہ میں ایسی بہت سی شہادتیں ملتی ہیں جن سے طلبار کے کام اور دلچسپی پر کافی روشنی پڑتی ہے۔ پوسٹر، دیواری نقش و نگار، تصویریں اور دوسری فراہم کردہ اشیار اس طرح ترتیب دی جاتی ہیں جس سے بخوبی واضح ہو جائے کہ امریکی نو آباد کاروں نے نئے ماحول سے کس طرح مطابقت پیدا کی۔ طلبار ان لوگوں سے معلومات اکٹھا کرتے ہیں جن کے آباؤ اجداد امریکہ میں آکر آباد ہوئے تھے۔ اس سلسلہ میں وہ عجائب گھروں کا بھی معائنہ کرتے ہیں۔ اور فطری انداز میں بے تکلفی کے ساتھ چلتے پھرتے ہیں۔ بلا شبہ ان کی رہنمائی بھی کی جاتی ہے اور ان پر کنٹرول بھی رکھا جاتا ہے لیکن یہ دونوں چیزیں، جماعتی منصوبہ بندی اور تنظیم کا نتیجہ ہوتی ہیں یعنی استاد کی نگرانی اور کنٹرول، منصوبہ بندی اور تنظیم کا ہی حصہ ہوتے ہیں۔ ان کا ڈھنگ وہ نہیں ہوتا جو " فولادی پنجہ " استعمال کرنے والے استاد کا ہوتا ہے۔

ان دو کلاسوں کا جو نقشہ پیش کیا گیا ہے اسے اور تفصیل سے بیان کیا جا سکتا ہے۔ لیکن ان دو طرح کے استادوں کی طبیعت اور ان کے طریقوں کا تصور کرنے کے لیے غالباً اتنا ہی کافی ہے۔ یہ سوال کیا جا سکتا ہے کہ کیا واقعی دنیا میں ایسے بے دماغ، رسم پرست، اور ہیبت ناک مدرس ہوتے ہیں، جن کا ذکر پہلی مثال میں کیا گیا ہے، ہاں

ہوتے ہیں، یقیناً ہوتے ہیں، ایک دو نہیں بہت سے ہوتے ہیں، لیکن خوش قسمتی سے ان کی تعداد کم ہوتی جا رہی ہے اور جن کا حوالہ دوسری مثال میں دیا گیا ہے یعنی کلاس کے کمرہ میں اپنے شاگردوں سے مل جل کر کام کرنے والے استاد، ان کی تعداد بڑھ رہی ہے۔ استادوں کو ان دو انتہاؤں کے درمیان تقسیم کیا جا سکتا ہے۔ ایک طرف یہ کہ کون سا استاد کس حد تک آمرانہ اور جابرانہ طریقے استعمال کرتا ہے، دوسری طرف کس استاد کے طریقے کس حد تک جمہوریت پسندانہ اور غیر رسمی ہیں۔

اس بحث کا مقصد یہ ہے کہ جو دو صورتیں اوپر بیان کی گئی ہیں اور جن کے تحت بچہ سماجی تربیت حاصل کرتا ہے، ان پر لوگوں کی توجہ مرتکز کرائی جائے۔ جبر یہ طریقہ اختیار کرنے والے استاد کے کمرہ میں، بچوں کو آپس میں ایک دوسرے کے خیالات معلوم کرنے، باہمی مشورہ کرنے، یا گروپ بنا کر کام کرنے کا کوئی تجربہ نہیں ہوتا۔ ہر بچہ مقررہ جگہ پر بیٹھا رہتا ہے اور سماجی مبادلہ اول تو ہوتا ہی نہیں اور اگر تھوڑا بہت ہوتا بھی ہے تو وہ انفرادی طور پر، فقط شاگرد اور استاد کے مابین ہوتا ہے۔ ظاہر ہے کہ اس طریقہ کار میں سماجی نشوونما کی کم گنجائش ہوتی ہے بلکہ یوں کہنا چاہیے کہ بچوں پر اس کا منفی ردعمل ہوتا ہے۔ بچے سہمے سہمے اور کھچے کھچے رہتے ہیں، اور استاد کو خوش کرنے کی خاطر نئے نئے ہتھکنڈے استعمال کیا کرتے ہیں۔

اس کے برعکس دوسرے کلاس روم میں سماجی صورت حال بہترین ہے۔ وہاں بچوں کو ایک دوسرے سے بات چیت کرنے کا موقع ملتا ہے۔ وہ ایک دوسرے کی مدد کرتے ہیں اور مشترک سوالات کے جوابات مل جل کر تلاش کرتے ہیں۔ ہر بچہ کو موقع ملتا ہے کہ اگر اس میں صلاحیت ہے تو لیڈر بن جائے۔ ایک معاملہ میں ایک وقت ایک بچہ رہنمائی کرتا ہے تو دوسرے معاملہ میں دوسرے وقت دوسرے بچہ کی طرف سے پہل ہوتی ہے۔ کسی بچہ میں مخصوص صورت حال سے نمٹنے کی صلاحیت اور دلچسپی زیادہ ہوتی ہے، اس لیے وہ اوروں پر فوقیت حاصل کر لیتا ہے اور دوسرے بچے اس کی رہنمائی قبول کر لیتے ہیں۔ اور اس طرح یہ کاروبار چلتا رہتا ہے۔ جذباتی اور ذہنی معاملوں

یں لڑکے کاندھے سے کاندھا ملا کر چلتے ہیں اور کیسی بھی صورت حال کیوں نہ ہو ساتھ مل کر کام کرنا سیکھ لیتے ہیں۔

کلاس کے کمرہ کی سماجی فضا میں استاد کی شخصیت اور اس کے طریقوں کی جھلک نظر آتی ہے اگر ناپ کا پیمانہ بنایا جائے جس کے ایک سرے پر انتہائی آمرانہ طریقہ کار ہو اور دوسرے سرے پر مؤثر تعاون اور جمہوریت پسندی ہو تو ہر استاد کو اس پیمانہ کے کسی نہ کسی نقطہ پر بٹھایا جا سکتا ہے۔ کوئی استاد جب انتہائی آمریت پسند بن جاتا ہے تو بطور استعارہ یہ کہنا بے جا نہ ہوگا کہ اس نے اپنے شاگرد پر زین کس رکھی ہے اور اسے قابو میں رکھنے کے لیے لگام اپنے ہاتھ میں لے رکھی ہے۔ اس کے برخلاف ایک استاد وہ ہوتا ہے جو باہمی امداد کے اصول پر اور جمہوری طریقوں کے ذریعہ طلبار کی رہنمائی کرتا ہے اور ان کی کمیٹی یا گروپ بنا کر ان کے مسائل کو حل کرنے کی کوشش کرتا ہے۔ یہ سب مل جل کر کام کرتے ہیں اور ہر فرد مسائل کو قرینے سے ترتیب دینے، طریقہ کار کا تعین کرنے، اور ایک دوسرے کی مشکلات کا حل ڈھونڈھ نکالنے میں اپنی اپنی بساط کے مطابق مدد کرتا ہے اور اس کے بعد کام کے نئے میدانوں کی تلاش میں سب کے سب ایک ساتھ مصروف ہو جاتے ہیں۔

آمریت پسند اساتذہ، طلبار میں مقابلہ کا جذبہ ابھارتے ہیں۔ نتیجہ یہ ہوتا کہ ہر طالب علم کو صرف اپنی ہی فکر رہتی ہے، مایوسی اور ناخوشی بڑھ جاتی ہے۔ اس کے برعکس، جمہوری اور باہمی امداد کے طریقوں سے جماعتی احساس ابھرتا ہے، مایوسی گھٹتی ہے اور طلبار کے درمیان ہم آہنگی پیدا ہوتی ہے۔ سماجی نشوونما میں، جمہوری اور باہمی امداد کا اتنا بڑا حصہ کیوں ہوتا ہے، اس کی وجہ یہ ہے کہ طلبار مل جل کر کام کرتے ہیں اور ایک ساتھ کھیلتے کودتے ہیں۔ اگر روایتی آمرانہ طریقوں سے پڑھایا جائے تو یہ بات نہیں ہو سکتی۔

طلبار کی تعلیمی صلاحیتوں اور ذاتی خصوصیتوں پر جدید طریقوں کا جو اثر پڑا ہے اس کے بارے میں بہت احتیاط کے ساتھ تحقیقات کی گئی ہے۔ بائیسویں باب میں

اس موضوع پر مفصل بحث کی جائے گی۔ یہاں صرف اتنا کہہ دینا کافی ہے کہ دوسری طرح کے استاد نے، جس کا ذکر کیا جا چکا ہے، تعاون اور جمہوریت پسندی کا جو نمونہ پیش کیا ہے اگر طلبا ر کو اس طریقے سے تعلیم دی جائے تو وہ جان لیتے ہیں کہ کس طرح اپنے مسائل کو زیادہ اچھے ڈھنگ سے حل کیا جائے، ہم جماعتوں کے ساتھ، کس طرح بحسن و خوبی نباہ کیا جائے، پیش قدمی کا مادہ کیوں کر پیدا ہو، بہتر شخصیت بنانے کے لیے کیا طریقے اختیار کیے جائیں اور حالات سے کس طرح موافقت پیدا کی جائے۔

رہبری اور سماجی پختگی سماجی صلاحیت کی ایک دلیل رہنمائی کی اہلیت ہوتی ہے عام طور پر وہی لوگ لیڈر بنتے ہیں جن میں سماجی ہم آہنگی ہوتی ہے، جو اپنے ساتھیوں کے ساتھ نباہ کرنے کا طریقہ جانتے ہیں یا ٹولیوں کے لیڈر، ٹیموں کے کپتان، کلبوں کے چیرمین یا اپنی جماعت کے صدر چنے جاتے ہیں۔

بچپن کے اوائل میں، لیڈر کو رسمی طور پر کم تسلیم کیا جاتا ہے۔ بچوں کی تنظیم اتنی اعلیٰ سطح کی نہیں ہوتی کہ وہ کپتان یا صدر چن سکیں۔ لیڈر اسی وقت چنا جا سکتا ہے جب ایسی جماعتی انجمنیں بن جائیں جنھیں لیڈر کی ضرورت ہو۔ بچپن میں کچھ بچے، لمبے چوڑے، مضبوط اور اپنی دھاک بٹھانے والے ہوتے ہیں۔ دوسرے بچوں کے مقابلہ میں وہ زیادہ سمجھدار بھی ہوتے ہیں۔ چناں چہ وہ دوسروں پر ایک طرح کی برتری اور کنٹرول حاصل کر لیا کرتے ہیں۔ بڑے اور زیادہ اہلیت والے بچوں میں، چوں کہ یہ خصوصیتیں زیادہ ہوتی ہیں۔ اس لیے ان کے لیڈر بن جانے کا زیادہ امکان ہوتا ہے۔

سماجی نشوونما کے سلسلہ میں ایک جسمانی خصوصیت کا لحاظ رکھنا ضروری ہے کچھ لوگوں میں جسمانی پختگی زیادہ جلد اور کچھ میں زیادہ دیر سے آتی ہے۔ پختگی کس درجہ کی ہے اس کا تعین، گھٹنے اور ہاتھ کے ایکس رے (X -Ray) تصویروں کے مطالعے سے، کیا جاتا ہے۔ ہڈیوں اور جوڑوں کی پختگی سے بدن کے ڈھانچہ کی عمر متعین کی جا سکتی ہے۔ جو لوگ جلد پختہ ہو جاتے ہیں ان کا قدو قامت زیادہ بڑا ہوتا ہے اور عمر رسیدہ لوگوں

کے مانند معلوم ہوتے ہیں۔ دیر میں پختہ ہونے والے لوگ چھوٹے بچوں کی طرح لگتے ہیں۔ مضبوط بڑے کٹے لڑکوں کے بدن کا ڈھانچہ، کمزور لڑکوں کے مقابلہ میں زیادہ پختہ ہوتا ہے۔

جونس اور بیلے (Johns · Baley) کی دریافت کے مطابق، جلد پختہ ہو جانے والے بچے اپنے ہم جولیوں میں زیادہ مقبول ہوتے ہیں اور ان میں لیڈری کے آثار بھی زیادہ پائے جاتے ہیں۔ وہ اپنی عمر سے بڑی عمر والوں کے ساتھ دوستی کرتے ہیں اور ان کے چہرہ مہرہ میں بڑی کشش ہوتی ہے۔ ہائی اسکول کے قبل از وقت پختہ ہو جانے والے ۱۶ لڑکوں میں سے دو لڑکے کلاس کے صدر چنے گئے اور چار نے ورزشی کھیلوں میں امتیاز حاصل کیا۔ اسی عمر کے دیر سے پختہ ہونے والے ۱۶ لڑکوں کی سماجی اور جسمانی لیڈری کا اندازہ اس امر سے لگایا جا سکتا ہے کہ اپنے گروپ میں صرف ایک لڑکا نائب صدر بن سکا اور ایک ہی لڑکا ورزشی کھیلوں میں امتیاز حاصل کر سکا۔ لہذا یہ ظاہر ہے کہ بدن کے ڈھانچہ کی پختگی جس درجہ کی ہوتی ہے، اسی کے مطابق سماجی اور ورزشی اوصاف بھی ہوتے ہیں۔

لیڈروں میں بعض اوصاف ہوتے ہیں اور جیسا گروپ ہوتا ہے، ویسا ہی اس کا لیڈر ہوتا ہے۔ ٹیم کی کپتانی کے لیے جس شخص کو چنا جاتا ہے، وہ کھلاڑی ہوتا ہے جو بہترین نہ سہی۔ لیکن بہترین میں سے ایک ہوتا ہے۔ جس شخص کو منتخب کرتے ہیں اس کے کھیل کی قابلیت کا احترام کرنے کے علاوہ ٹیم کے ممبر اپنے کپتان کو دوست اور منصف مزاج بھی خیال کرتے ہیں، یعنی ایک ایسا شخص جوان کا پسندیدہ بھی ہے اور جس کے ساتھ وہ نباہ بھی کر سکتے ہیں۔

اگرچہ قوی ہیکل ہونا بذات خود کوئی اہم چیز نہیں مگر کلاس اور طلبار کی انجمنوں کے صدر اوسط سے زیادہ چوڑے چکلے ہوتے ہیں۔ یہ بھی سچ ہے کہ تجارتی انتظامیہ کے ارکان، اسکولوں کے سپرنٹنڈنٹ صاحبان، سیاسی لیڈران اور وہ تمام افراد جو لیڈر کی حیثیت رکھتے ہیں اوسط سے زیادہ لمبے چوڑے ہوتے ہیں۔ اس میں

بہت سی مستثنیات بھی ہیں اس لیے کہ محض قد و قامت کی برتری لیڈری کی ضمانت نہیں۔ کلاس اور طلبار کی انجمن کے صدر کی اہم خصوصیات میں، ذہانت اور علم وفضل کا بھی خاص درجہ ہے۔ اسکول میں جو طلبار ذہین ہوتے ہیں یا اچھے نمبر حاصل کرتے ہیں ان کے چُن لیے جانے کا امکان زیادہ ہوتا ہے۔ اور ایک کُند ذہن طالب علم کلاس کا صدر ہرگز نہیں چنا جا سکتا۔ جس طرح دوستانہ سلوک اور مل جل کر کام کرنے کی صلاحیت تمام قسم کے لیڈروں کے چناؤ کے لیے ضروری ہے۔ اسی طرح طلبار کے لیڈروں میں ان خوبیوں کا ہونا ضروری ہے۔

لیڈروں کی ایک خصوصیت یہ ہونی چاہیے کہ وہ کھلا ہوا (بیروں پسند) ہو۔ اس کے بغیر لیڈری کا خیال کرنا بے کار ہے۔ جس طرح ہم یہ توقع رکھتے ہیں کہ لیڈروں کی شخصیت اور ذہانت اعلیٰ درجہ کی ہونی چاہیے، اسی طرح یہ امید کرنا بیجا نہ ہوگا کہ وہ کھلے ہوئے (بیروں پسند) لوگ ہوں گے۔ یعنی لیڈر ایسے لوگ ہونے چاہئیں جن کے خیالات اور دلچسپیاں دوسرے لوگوں سے وابستہ ہوں۔ لیڈری اسی شخص کو ملتی ہے جو دوسروں کا ساتھ دیتا ہے اور ان کے ساتھ مل جل کر کام کرتا ہے، یعنی وہ اپنے ذاتی خیالات اور احساسات کی دنیا سے باہر رہتا ہے۔ ایسے شخص کو کھلا ہوا ' (بیروں پسند) کہتے ہیں۔

کام کرنے پر آمادگی اور محنت و جانفشانی کی عادت، لیڈری کا ایک اہم جز ہے۔ کاہل آدمی شاذ و نادر ہی لیڈر چنا جاتا ہے۔ یہاں اخلاقیات کا درس دینا ہرگز مصنف کا مقصد نہیں، تاہم یہ بتا دینا با موقع ہے کہ جس طرح کسی بھی میدان میں کامیابی کا سہرا محنت و جانفشانی کے سر ہوتا ہے، اسی طرح لیڈری کی قیمت بھی محنت و جانفشانی ہے جو لیڈر بننے کے لیے بہر حال ادا کرنی پڑتی ہے۔ فطری صلاحیت اور اچھے تصورات بے کار ہیں اگر ان کی پرورش اور نشوونما، متواتر اور بسا اوقات ناخوش گوار محنت کے ذریعہ نہ کی جائے۔

سینیر ہائی اسکول، جونیر ہائی اسکول اور ابتدائی مدرسہ میں لیڈر کا چناؤ کرتے وقت

اس کی سماجی اور اقتصادی حیثیت کا بھی لحاظ رکھا جائے۔ جن طلباء کا لباس نفیس ہوتا ہے، جنھیں زیادہ جیب خرچ ملتا ہے، جن کے والدین زیادہ تعلیم یافتہ ہوتے ہیں اور جو بہتر حالت میں رہتے ہیں، ان کی عزت اور حیثیت چناؤ کے وقت ان کے حق میں مفید ثابت ہوتی ہے۔ جس شخص کو یہ فوائد حاصل ہوں، اس میں کم از کم لیڈری کے نشانات ضرور پائے جاتے ہیں۔ اور یہی وجہ ہے کہ وہ شروع ہی میں ان لوگوں سے آگے نکل جاتا ہے، جن کی سماجی اور معاشی حیثیت کم درجہ کی ہوتی ہے۔

لیڈری کا قوام جن اجزا سے تیار ہوتا ہے وہ یہ ہیں: اچھی شخصیت، (بھلا مانس ہونا)، ذہانت، تن و توش، خاص خاص میدانوں میں کامیابی (جیسے ورزشی کھیل آرٹ یا ڈراما)، بیروں پسندی (کھلاپن)، محنت و جانفشانی اور عمدہ سماجی و معاشی حیثیت۔ جو شخص لیڈر ہوتا ہے، اس میں ان خوبیوں یا اجزا کا بیشتر حصہ پایا جاتا ہے پہلی بات تو یہ ہے کہ یہ خوبیاں ایک دوسرے کے ساتھ منسلک ہیں۔ دوسرے لفظوں میں یہ کہ جو شخص بھلا مانس ہوتا ہے، زیادہ امکان اس بات کا ہے کہ وہ ذہین بھی ہو، اس کی سماجی و معاشی حیثیت بھی اچھی ہو اور جاں فشانی سے کام بھی کرتا ہو۔ اسی طرح اگر کوئی شخص ایسے آدمی کو چنتا ہے، جس میں ذہانت ہو، یا جس کی سماجی و معاشی حیثیت اچھی ہو یا جس میں متذکرہ بالا خوبیوں میں سے کوئی بھی خوبی پائی جاتی ہو، تو وہ دیکھے گا کہ اس میں ایک خوبی کے ساتھ ساتھ دوسری خوبیاں بھی موجود ہیں۔ دوسرے لفظوں میں اس بات کا زیادہ امکان ہے کہ یہ تمام خوبیاں ایک ہی شخص میں مجتمع ہو جائیں۔

دوست اور دوستی جب بچے بولنے لگتے ہیں اور جو بولا جائے اسے سمجھ لیتے ہیں اس وقت سماجی نشو و نما اور دوست بنانے کا کام تیز تر ہو جاتا ہے۔ دوسروں تک اپنی بات پہنچا سکنا سماجی تعلقات کی جان ہے۔ جب لوگ ایک دوسرے سے بولنے اور گفتگو کرنے لگتے ہیں تو سمجھیے کہ دوستی کی نیو پڑ گئی۔ جس شخص کی بول چال اچھی ہو اور جو اپنے خیالات اور تصورات کا اظہار کر سکتا ہو،

اسے دوست بنانے میں آسانی ہوتی ہے۔

لوگوں کو دوستوں اور ساتھیوں کی ضرورت پڑتی ہے۔ دوست بنانے کی صلاحیت دراصل اس بات کی بجا طور پر نشان دہی کرتی ہے کہ کسی شخص کی سماجی نشوونما کی سطح کیا ہے۔ اب ان امور پر غور کرنا ہے، جن کے نتیجہ میں دوستیاں قائم ہوتی ہیں۔ کیا یہ ضروری ہے کہ بوب (Bob)، اور بل (Bill)، میری (Mary) اور جین (Jane)، فریڈ (Fred) اور لیلین (Lillian) ہی خاص طور پر، ایک دوسرے کے دوست ہوں۔ آخر کیوں؟

دوستی کے لیے جو باتیں ضروری ہیں وہ مندرجہ ذیل ہیں :-

ایک ہی اسکول میں جانا،

کلاس کے ایک ہی کمرہ میں رہنا،

ایک ہی محلہ میں رہنا،

ذہنی صلاحیتوں میں مماثلت کا ہونا،

تفریحی دلچسپیوں میں مماثلت کا ہونا، یعنی ایک ہی طرح کے کھیلوں اور تفریحات میں دلچسپی لینا،

مساوی عمر کا ہونا،

سماجی و معاشی حیثیت میں مماثلت کا ہونا،

مذہبی پس منظر میں یکسانی کا ہونا،

شخصیت میں مماثلت کا ہونا۔ یعنی بیروں پسند افراد، بیروں پسند لوگوں کو دوست بناتے ہیں اور اندروں پسند افراد، اندروں پسند اشخاص سے دوستی کرتے ہیں۔

قربت یا نزدیک رہنا بھی، دوستی پیدا کرنے کا ایک ظاہری سبب ہے اگرچہ یہ ضروری نہیں کہ جو لوگ ایک دوسرے کے پاس پڑوس میں رہتے ہوں، وہ آپس میں دوست بھی ہوں۔ لیکن یہ واقعہ ہے کہ اگر ایک دوسرے سے ملنا جلنا نہ ہو تو دوست بننے

کا سوال ہی پیدا نہیں ہوتا۔ ایک ہی پڑوس کے بچے جو ایک ہی اسکول میں جاتے اور ایک ہی اسکول میں پڑھتے ہیں ان میں واقفیت ہو جاتی ہے اور اگر وہ ایک دوسرے کو پسند کرتے ہوں تو دوست بن جاتے ہیں۔ آدمی جس جگہ رہتا یا کام کرتا ہے، وہاں لوگوں سے اس کی ملاقات ہوتی ہے اور انھیں میں سے وہ اپنے لیے دوست چن لیتا ہے۔ آدمی کی عمر بڑھتی ہے اسے مختلف جگہوں اور مختلف حالات میں رہنا ہوتا ہے۔ نئے دوست بنتے ہیں۔ لیکن وہ اپنے اسکول اور پڑوس کے دوستوں کو ہمیشہ یاد رکھتا ہے۔

مکانی قربت کے علاوہ، دوستی پیدا کرنے میں جذبات، خیالات اور دلچسپیوں کی یکسانی کا بھی بڑا ہاتھ ہوتا ہے۔ مثل مشہور ہے "کبوتر با کبوتر باز با باز"۔ ذہین بچے ذہین بچوں کے ساتھ، اوسط ذہانت والے اوسط ذہانت والوں کے ساتھ۔ کند ذہن بچے، کند ذہن بچوں کے ساتھ ربط ضبط رکھا کرتے ہیں۔ شاذ و نادر ہی ذہین بچہ، کسی ٹھس بچے کا ساتھی بننا گوارا کرتا ہے۔ انھیں ایک دوسرے کی صحبت میں کوئی لطف نہیں آتا اس لیے کہ ان کے مابین دلچسپی کا کوئی مشترک سامان موجود نہیں ہوتا۔ ایک ہی عمر کے اور قریب قریب یکساں ذہانت کے بچے ایک دوسرے کو یکساں بال و پر کا سمجھتے ہیں اور ساتھی بن جانے کی طرف مائل ہو جاتے ہیں۔

دوستی کے معاملہ میں، عمر ایک بنیادی چیز ہے۔ زیادہ امکان اس بات کا ہے کہ ایک ہی عمر کے بچوں کا تن و توش یکساں ہو۔ ایک ہی کلاس میں پڑھیں اور ان کی دلچسپیوں اور دماغی نشو و نما میں بھی یکسانیت ہو۔ ہر عمر کے بچوں کی دماغی اور جسمانی صلاحیتوں کا پھیلاؤ بلاشبہ بہت وسیع ہوتا ہے، لیکن دیکھنے میں آیا ہے کہ بچپن ہو یا نوعمری، یا بلوغ کے ابتدائی سال، ہر دور میں، آپس کے ساتھیوں کی عمروں میں بہت کم فرق پایا جاتا ہے۔ البتہ تیس سے پچاس سال اور اس سے زیادہ عمر کے لوگوں میں، ساتھیوں کی عمریں مختلف ہوتی ہیں اگرچہ اس صورت میں بھی دوستوں اور ساتھیوں کی عمروں کا فرق عام طور پر بہت زیادہ نہیں ہوتا۔

مرد اور عورت جب دوستی یا معاشقہ کرتے ہیں تو ان کی عمریں قریب قریب

برابر ہوتی ہیں۔ اس معاملہ میں بھی اٹھارہ[18]، انیس[19] اور اٹھائیس[28] انتیس[29] سال کے درمیان دوستی کرنے والوں کی عمروں میں زیادہ مطابقت ہوتی ہے بہ نسبت بعد کی عمر والوں کے۔ نوجوان مرد، نوجوان عورت سے عام طور پر عمر میں دو تین سال بڑا ہوتا ہے لیکن اکثر عمریں برابر ہوتی ہیں۔ بعض مثالوں میں البتہ منگیتر لڑکی یا بیوی عمر میں بڑی پائی گئی ہے۔ بعض اوقات سن رسیدہ مرد، اپنے سے بہت کم عمر کی عورتوں سے شادی کرلیا کرتے ہیں۔ کبھی کبھی کوئی شخص اپنے سے دس[10] یا بیس[20] یا اس سے زیادہ عمر والی عورت سے شادی کرلیتا ہے۔ شادی کو مستقل رفاقت اور سا جھے داری سمجھنا چاہیے۔ اس لیے اگر مرد اور عورت کی عمر میں فرق زیادہ ہے تو ان کا آپس میں شادی کرنا غیر دانشمندانہ فعل خیال کیا جاتا ہے کیوں کہ ان دونوں کی دلچسپیوں اور صلاحیتوں میں بہت بڑا فرق ہوتا ہے جس کی وجہ سے باہمی رشتے کمزور پڑجاتے ہیں۔ جب نوجوان بیوی رقص کرنا چاہتی ہے تو اس کا معمر شوہر، آرام کرسی پر بیٹھ کر اخبار بینی کرنا پسند کرتا ہے۔

بہت ذہین بچوں کو زاید ترقی دینے کے خلاف ایک وجہ یہ بھی پیش کی جاتی ہے کہ زاید ترقی پاکر وہ ایسے بچوں کے ہم جماعت بن جائیں گے جو عمر میں ان سے تین یا چار سال بڑے ہیں۔ گریجویٹ کلاسوں میں تو اس مسئلہ کی زیادہ اہمیت نہیں، جہاں بائیس[22] سال عمر کا شخص ان کلاسوں میں پہنچ جاتا ہے جن میں پچیس سال عمر کے طلبا، پڑھتے ہیں۔ لیکن ساتویں کلاس میں اگر نو دس سال کے بچے بارہ یا تیرہ سال کے بچوں کے ساتھ پڑھنے لگیں تو معاملہ اہم ہوجاتا ہے۔ اس میں شک نہیں کہ اس کلاس میں کم عمر ذہین بچے، اسکول کا کام ضرور تسلی بخش طور پر انجام دے لیں گے لیکن وہ جسمانی طور پر اتنے تنومند اور سماجی طور پر اتنے تجربہ کار نہیں ہوتے کہ اپنے سے زیادہ لمبے چوڑے اور بڑی عمر کے طلبا، کے ساتھ ٹھیک طرح پیش آسکیں۔ اس لیے ڈر رہتا ہے کہ کہیں ان میں عدم سلامتی اور کمتری کا میلان نہ پیدا ہوجائے جو ایک مرتبہ ہوجانے کے بعد، عمر بھر ان کی سماجی زندگی میں رکاوٹیں ڈالتا رہے گا۔

جو لوگ ایک ہی کھیل کھیلتے ہیں اور جن کی تفریح کی دلچسپیاں اور سرگرمیاں بھی

ایک سی ہوتی ہیں وہ آپس میں دوست بن جاتے ہیں ۔ سوال پیدا ہوتا ہے کہ آیا لوگ دوست آپس میں اس لیے بن جاتے ہیں کہ وہ ساتھ مل کر کھیلتے ہیں یا یہ کہ چوں کہ آپس میں دوست ہوتے ہیں اس لیے ساتھ مل کر کھیلتے ہیں ؟ اس میں شک نہیں کہ دونوں حالتیں ایک دوسرے پر اثر ڈالتی ہیں ۔ لیکن اس مثال میں غالباً علت و معلول کا رشتہ اس طرح ہے کہ جن لوگوں کی دل چسپیاں یکساں ہوتی ہیں ان کی سرگرمیاں مشترک ہوتی ہیں جب وہ فٹ بال، باسکٹ بال، ٹینس بال، تاش اور ناچ وغیرہ میں ساتھ مل کر حصہ لیتے ہیں تو ایک دوسرے سے لطف اندوز ہوتے ہیں اور آپس میں دوستی ہو جاتی ہے ۔

دوستوں کا نقطۂ نظر چوں کہ ایک ہوتا ہے اور ان کی دماغی صلاحیتیں بھی قریب قریب یکساں ہوتی ہیں اس لیے اگر بیروں پسند (کھلے ہوئے) لوگ اپنے ہم طبیعت لوگوں کے ساتھ اور اندروں پسند (بند) لوگ اپنی جیسی طبیعت والوں کے ساتھ دوستی کریں تو اس میں کوئی حیرت کی بات نہیں ۔ لوگ باگ عام طور پر اس نظریہ کے قائل ہیں کہ ضدّین ایک دوسرے کو اپنی طرف کھینچتے ہیں ۔ اس میں شک نہیں کہ بہت سی مثالوں میں یہ نظریہ درست ہے لیکن زیادہ تر مماثل چیزیں ایک دوسرے کو کھینچتی ہیں ۔ دوستی کی بنیاد مشترک مذاق اور مشترک دلچسپیوں پر ہوتی ہیں لہذا قدرتی طور پر، جو لوگ مل جل کر رہنا چاہتے ہیں اور ایک دوسرے کی صحبت میں خوشی محسوس کرتے ہیں ان کے مابین دوستی پیدا ہو جاتی ہے ۔ اسی طرح جن لوگوں میں مل جل کر ساتھ رہنے کا میلان کم ہوتا ہے اور دنیا سے دور رہنا چاہتے ہیں ، انھیں اپنے جیسے لوگوں کی صحبت میں ہی زیادہ اطمینان ملتا ہے ۔

سماجی و معاشی حیثیت کا مطلب یہ ہے کہ کسی شخص کا سماجی و معاشی طور پر کیا مرتبہ ہے ۔ اپنے فرقہ میں جس شخص کا مرتبہ اونچا ہو، آمدنی اچھی ہو، اور جو اچھی قسم کے کافی گنجائش والے آراستہ و پیراستہ مکان میں رہتا ہو، اس کے بارے میں کہا جاتا ہے کہ اس کی سماجی و معاشی حیثیت بہت اچھی ہے ۔ برخلاف اس کے ،

کم تعلیم یافتہ مزدور جس کی آمدنی تھوڑی ہے، جو کسی قصبہ کے ایک محلہ میں، چھوٹے سے ٹوٹے پھوٹے مکان میں رہتا ہے، اس کی سماجی و معاشی حیثیت کم درجہ کی ہوتی ہے۔ ان دو انتہاؤں کے درمیان لوگوں کی مختلف حیثیتیں ہوا کرتی ہیں۔

بچے اور بالغ، جن کی سماجی و معاشی سطح اونچی ہوتی ہے، زیادہ اونچی سطح والوں کے ساتھ ملتے جلتے ہیں اس طرح اوسط سطح کے لوگ اوسط سطح والوں کے ساتھ اور ادنیٰ سطح کے لوگ ادنیٰ سطح والوں کے ساتھ ملتے جلتے ہیں۔ بلاشبہ ان میں مستثنیات بھی ہیں، لیکن سوسائٹی ان مستثنیات کے بارے میں اتنی چوکس رہتی ہے اور ان پر اتنی کڑی نظر رکھتی ہے کہ جیسے محکمۂ احتساب قائم کر دیا گیا ہے جو مستثنیات کی تعداد گھٹانے پر تلا رہتا ہے۔ بعض معاشرے نہیں چاہتے کہ اعلیٰ اوسط اور ادنیٰ درجہ کے لوگوں کے درمیان میل ملاپ، جو شاذ و نادر ہی ہوتا ہے، بڑھنے دیا جائے۔

خوش حال والدین پسند نہیں کرتے کہ ان کے بچے، غریب لوگوں کے بچوں کے ساتھ دوستی کریں جن بچوں کے والدین عام طور پر سفید براق سے کالر اور بلاؤز Blouse اور استری کی ہوئی پتلون یا لباس، اور چمک دار جوتے پہنے ہوئے پھرتے ہیں وہ شاذ و نادر ہی اپنے بچوں کو چیتھڑے لگے بچوں کے ساتھ اٹھنے بیٹھنے کی اجازت دیتے ہیں۔

اس سے ہمارا یہ مطلب نہیں ہے کہ سماجی اور اقتصادی بنیاد پر کوئی ذات پات کا نظام قائم ہے۔ تاہم اس سے انکار نہیں کیا جا سکتا کہ آمدنی، رتبہ، سماجی درجہ مکان اور مکان کا محلِ وقوع، یہ تمام باتیں ساتھی بنانے کے عمل پر اثر انداز ہوتی ہیں۔ بہر حال امریکی جمہوریت امید رکھتی ہے کہ ہر شخص کو اس کی صلاحیت کے مطابق، اچھی تعلیم پانے، پوزیشن اور آمدنی حاصل کرنے کے مواقع حاصل ہوں تاکہ ہر شخص اچھی سماجی اور معاشی سطح تک ابھر سکے۔ ہزار بار کا تجربہ ہے کہ ایک ہی نسل کے دوران لوگ اپنی سماجی و معاشی سطح کو ایک انتہا سے دوسری انتہا میں تبدیل کر سکتے ہیں۔ یعنی سماجی و معاشی حالت خاندانی حالات سے نہیں بنتی بلکہ اس کا دار و مدار انسان

کی ذاتی قابلیت پر ہے۔ بہت سے دولت مند، اور اونچے مرتبہ والے، مفلس اور کم حیثیت ہو جاتے ہیں اور بہت سے بدحال لوگ اپنی قابلیت کی وجہ سے دولت مند بن جاتے ہیں اور بڑے سے بڑا رتبہ حاصل کر لیتے ہیں۔

دوستی کے بارے میں مذہبی پس منظر کا ذکر کرنا ضروری نہیں ہوتا بجز اس کے کہ جو اصول، سماجی اور معاشی حالات کے ضمن میں بتائے جا چکے ہیں وہی مذہبی پس منظر پر بھی صادق آتے ہیں۔ شدید مذہبی اختلافات دوستی کے لیے سازگار نہیں ہوتے۔ عام طور یہودی یہودیوں کے ساتھ، کیتھولک فرقہ کے لوگ کیتھولک مسلک والوں کے ساتھ اور پروٹسٹنٹ، پروٹسٹنٹ عقائد والوں کے ساتھ مل جل کر رہتے ہیں۔ ان کے مابین جس قدر باہمی اشتراک پایا جاتا ہے اس قدر ان لوگوں کے ساتھ نہیں ہوتا جو ترقی پسند اور جدید مذہبی نقطۂ نگاہ رکھتے ہیں۔

ہمارے لیے یہاں بھی ایک مسئلہ پیدا ہو گیا ہے۔ سماجی طور پر لوگوں کو اتنا پختہ ہونا چاہیے کہ وہ دوسروں سے ہمدردی کا برتاؤ کر سکیں اور نزاعی مسائل میں رواداری سے کام لیں۔ جس شخص میں سماجی پختگی ہوتی ہے وہ دوسروں کے نقطۂ نگاہ، ان کے میلانات اور عقائد کو سمجھنے کی کوشش کرتا ہے۔ یہ چیز اس کی قابلیت اور عادت کا نتیجہ ہے۔

خاندانی اثرات، سماجی حیثیت، اور سماجی نشو ونما

مذکرہ بالا باتیں سب کی سب ہر عمر میں دوست بنانے پر اثر انداز نہیں ہوتیں۔ بچپن، خاص کر بچپن کے ابتدائی زمانہ میں سماجی اور معاشی حیثیت اور مذہبی پس منظر کا دوستی بڑھانے میں کچھ زیادہ حصہ نہیں ہوتا۔ بچوں کو ان باتوں کا شعور نہیں ہوتا تاوقتیکہ زیادہ عمر کے بچے اور خاص طور پر والدین ان میں یہ شعور پیدا نہ کر دیں۔ جب والدین اپنی اولاد کے دماغوں میں اس قسم کے تعصبات بھر دیتے ہیں یا انھیں سکھایا جاتا ہے کہ غلط قسم کے لڑکوں سے میل ملاپ رکھنا ان کی ذاتی قدر و قیمت کے منافی ہے، تبھی انھیں معلوم ہوتا ہے کہ دوسرے بچوں

کے والدین کس رتبہ اور کس حیثیت کے لوگ ہیں۔ یہاں یہ بتا دینا ضروری ہے کہ والدین اپنی اولاد کو ایسے بچوں کے ساتھ کھیلنے سے ضرور روکیں جن کی صحبت کا بُرا اثر پڑتا ہو۔ یہ سمجھ بوجھ کی بات ہے۔ ورنہ اولاد کے ساتھیوں پر اس نقطۂ نگاہ سے ہر وقت نظر رکھنا والدین کے لیے بہت مشکل کام ہے۔

اسکول میں داخل ہونے سے پہلے ۶ سال تک، خاندان اور گھریلو اثرات کے ماتحت بچہ کی پرورش ہوتی ہے اور اس کی وضع قطع اور عادتوں کی داغ بیل پڑتی ہے۔ بچہ اکلوتا بھی ہو سکتا ہے اور سب سے بڑا یا سب سے چھوٹا بھی۔ اس کے ماں باپ جمہوریت پسند بھی ہو سکتے ہیں اور آمرانہ شان کے بھی۔ ہو سکتا ہے کہ وہ آپس میں میل جول سے رہتے ہوں یا جھگڑتے ہوں۔ بچہ کی آمد و رفت محض اپنی برادری تک ہی محدود ہو سکتی ہے اور یہ بھی ہو سکتا ہے کہ وہ دوسری برادریوں میں بھی آتا جاتا ہو۔ یہ بھی ممکن ہے کہ وہ کسی چال (بکھل) میں رہتا ہو یا درمیانہ یا اعلیٰ طبقے کی عمارت میں۔ یہ سب حالات بچہ کی نشوونما پر گہرا اثر ڈالتے ہیں۔

بطور مثال، جن گھرانوں میں ماں باپ کے مابین بچوں پر کنٹرول اور ڈسپلن کے متعلق اتفاق رائے ہو، وہاں کے بچوں کے چال چلن میں بہ نسبت ان بچوں کے زیادہ موزونیت پیدا ہو جاتی ہے، جن کے والدین کی رائے میں اس معاملہ پر اختلاف رائے ہوتا ہے۔ والدین کا مزاج اگر آمرانہ نہیں بلکہ جمہوریت پسند ہے تو ان کے بچے بھی، زیادہ سرگرم عمل، جرات مند اور تجسس پسند ہوتے ہیں اور ان میں لیڈری کے آثار پائے جاتے ہیں۔ آمرانہ طرز کے گھرانوں میں بچے سماجی اعتبار سے کم جرات مند ہوتے ہیں اور نہ ان میں اول الذکر بچوں کی طرح شوقِ تحقیق اور پیش قدمی کا مادہ ہوتا ہے۔ بلکہ وہ خاموش اور اطاعت گزار ہوتے ہیں۔

کچھ بچے اس قدر مکانی تبدیلی سے دوچار ہوتے رہتے ہیں کہ ان کی مستقل سکونت کسی جگہ نہیں ہوتی۔ اس لیے نئے لوگوں میں وہ اجنبی لگتے ہیں اور ساتھی بنانے کے لیے انھیں آئے دن دوستوں کے نئے گروپوں میں داخل ہونا پڑتا ہے۔ ان

نئے نئے تجربوں سے، ان کے احساسات، رویے اور سماجی ردعمل پر یقیناً اثر پڑتا ہے۔
بعض شہادتیں ایسی بھی ملی ہیں کہ بہت زیادہ نقل و حرکت سے۔ علیحدگی پسندی، بے اطمینانی اور عدم سلامتی کے احساسات پیدا ہوتے ہیں۔ منطقی طور پر یہ خلاف توقع نہیں اس لیے کہ اگر کوئی شخص ایک جگہ مقیم نہیں رہے گا تو اسے دوستی کی گہری جڑیں قائم کرنے کا موقع نصیب نہیں ہو سکتا۔

کچھ بچے اسکول میں ایک دو سال پڑھنے کے بعد اپنی سماجی و معاشی حیثیت سے آگاہ ہوتے ہیں۔ یہ شعور اسی وقت بیدار ہوتا ہے جب بچے سماجی و معاشی سطحوں کے فرق کو اسکول میں دیکھتے ہیں اور بہت سے تجربات سے معلوم ہوتا ہے کہ کون سے بچے امیر اور کون سے غریب گھرانوں سے تعلق رکھتے ہیں اور ان کے باپ جو کام کرتے ہیں ان کی کیا حیثیت ہے۔ وہ یہ بھی محسوس کرتے ہیں کہ ان کے والدین کی تعلیمی حالت کا اسکول میں ان کی اپنی حیثیت پر بھی اثر پڑتا ہے۔

جن بچوں کی سماجی و معاشی سطح اونچی ہوتی ہے، ان کا نفس مطمئن رہتا ہے اور انھیں اپنی ذات پر زیادہ بھروسہ ہو جاتا ہے۔ وہ نہ تو خود کو غیر محفوظ خیال کرتے ہیں اور نہ بہت زیادہ تفکرات ہی انھیں ستاتے ہیں۔ وہ ان بچوں کے مقابلہ میں جن کی سماجی و معاشی حالت پست ہوتی ہے اوسطاً زیادہ لڑاکا اور غالب ہوا کرتے ہیں سماجی و معاشی اعتبار سے خوش نصیب بچوں کو اطمینان قلب حاصل ہوتا ہے۔ وہ موسیقی اور آرٹ میں زیادہ دلچسپی رکھتے ہیں۔ سیاسی لحاظ سے ان کا نقطۂ نگاہ کم نصیب بچوں کے مقابلہ میں زیادہ قدامت پسندانہ ہوتا ہے۔ اس میں اکّا دکّا استثنا ممکن ہے لیکن یہاں عام روش اور عام اختلافات پر روشنی ڈالی گئی ہے۔

سماجی حالتیں دو قسم کی ہوتی ہیں جو بچوں کو متاثر کرتی ہیں۔ ایک طرف وہ بچے جن کے والدین کالج کے گریجویٹ ہوتے ہیں۔ ان کا خاندان ریاست اور ملک کے مختلف حصوں میں اپنے عزیزوں اور دوستوں سے ملنے جایا کرتا ہے۔ کام کاج میں ان کی ماں کو ملازمین کی مدد ملتی رہتی ہے باپ کسی پیشہ یا تجارت میں کامیابی حاصل کرتا

ہے۔ وہ عمدہ لباس پہنے رہتا ہے۔ دوسری طرف وہ بچے ہیں جن کا مکان پرانا اور بوسیدہ، پاس پڑوس کے مکان ٹوٹے پھوٹے، آمدنی کم، بول چال عامیانہ اور گندی، جن کے پڑوسی اور دوست احباب، شاید ہی کبھی ان کے گھر ملاقات کرنے آتے ہوں۔ باپ کے کپڑے، میل کچیل اور معمولی مزدوری کی وجہ سے سخت اور بدبودار ہوتے ہیں۔

بچپن سے نوجوانی اور نوجوانی کے بعد بلوغ کے پورے عرصہ میں، طبقاتی شعور ترقی کرتا رہتا ہے۔ کھیل کے گروپ، جتھے، ٹولیاں، بھائی چارے اور سوسائٹیاں اسی طبقاتی شعور پر قائم ہوتی ہیں۔ جن لوگوں کا کوئی سماجی اور معاشی پس منظر نہیں ہوتا انھیں کو سماجی سرگرمیوں میں زیادہ حصہ لینے کی ضرورت ہے۔ لیکن ان بے چاروں کو اتنے موقعے نصیب نہیں ہوتے جتنے خوش حال لوگوں کے مقدر میں ہیں۔

اسکول کے بہت سے درجوں میں تمام بچے ایک ہی سماجی و معاشی طبقہ سے تعلق رکھتے ہیں، لیکن باقی کلاسوں میں وہ بچے داخل ہوتے ہیں جن کی سماجی و معاشی حالت ایک دوسرے سے مختلف ہوتی ہے۔ بچوں کو بہت جلد پتہ لگ جاتا ہے کہ ان کا سماجی و معاشی رتبہ اور حیثیت کیا ہے اور وہ باہمی میل جول میں فرقِ مراتب کا لحاظ رکھنا شروع کر دیتے ہیں۔ اس طرح خوش حال بچوں کو خاص وقار حاصل ہو جاتا ہے جس پر وہ فخر کرتے ہیں اور انھیں اختیار ہوتا ہے کہ جسے چاہیں اپنا دوست بنائیں جسے چاہیں نہ بنائیں۔ یہی باتیں لیڈر بننے کے امکانات کو بھی تقویت پہنچاتی ہیں۔ تاہم کسی بھی بچہ کی بہتر صلاحیتیں اور خوب تر ذاتی اوصاف، پورے طور پر نہ سہی، بڑی حد تک، سماجی و معاشی رکاوٹوں کو زیر کر لیتے ہیں۔ لہٰذا بچہ کا پس منظر، چاہے بُرا ہو یا اچھا اس کے ذاتی وصف کو بالعموم تسلیم کرنا ہی پڑتا ہے۔

دوستی کے اجزاء ترکیبی کا باہمی تعلق

اکثر اجزاء کی طرح دوستی کے اجزاء بھی الگ الگ، غیر مربوط نہیں ہوتے۔ ان میں باہمی تعلق ہوتا ہے۔ مثلاً پیدائش کے وقت سے ۲۰ سال تک، عمر کا تعلق، دماغی صلاحیتوں سے قریبی ہوتا ہے اس لیے کہ جوں جوں عمر بڑھتی ہے، دماغی قوتیں بھی

بڑھتی رہتی ہیں۔ پیدائش سے تادم واپسیں، کھیل اور تفریحی دلچسپیاں، عمر کے مناسب حال ہوا کرتی ہیں۔ ۱۴ اور ۱۹ سال کی درمیانی عمر کے بچے مقابلہ کے کھیلوں میں حصہ لیتے ہیں۔ ۳۰ اور ۵۰ سال کی درمیانی عمر کے لوگ اس قسم کے مقابلوں میں شریک نہیں ہو سکتے۔ مقابلہ کے کھیل اور دوسرے کھیل اور تفریحیں، عمر کے لحاظ سے مناسب یا نامناسب ہوتی ہیں۔

جس پڑوس میں بچہ رہتا ہے اس کا بھی بچہ کی سماجی و معاشی حیثیت سے خاص تعلق ہے۔ اس لیے کہ پاس پڑوس کئی لحاظ سے یکساں ہوتا ہے۔ جو لوگ ایک ہی پڑوس میں رہتے ہیں ان کے مکانات، تعلیم اور کاروبار ایک ہی طرح کے ہوتے ہیں۔ پارکوں، ہوٹلوں اور قہوہ خانوں، عبادت گاہوں اور اسکول کے میدانوں کی سہولتیں بھی یکساں ہوتی ہیں۔

اسکول بھی اپنے پڑوس کی سماجی و معاشی سطح کا آئینہ دار ہوتا ہے اور پتہ دیتا ہے کہ اس کا پڑوس کس نوعیت کا ہے۔ زیادہ اچھے اور نئی طرز کے مدارس، ان نئی آبادیوں میں ہی ملیں گے جہاں کے لوگوں کا سماجی مرتبہ اور معیشت اعلیٰ درجہ کی ہے۔ پرانے طرز کے اسکول ان علاقوں میں نظر آئیں گے۔ جہاں کے مکان ٹوٹے پھوٹے اور باشندے کم حیثیت کے لوگ ہوتے ہیں۔

لہٰذا دوست بنانے میں بہت سے جزئیات، اور ان کے اثرات کے مابین ایک رشتہ ہوتا ہے۔ لہٰذا یہ کہنا غلط ہوگا کہ تنہا کوئی ایک جزو، آدمی کے سماجی نشوونما پر اثرانداز ہوتا ہے، بلکہ بہت سے اجزا مل کر سماجی فروغ کا باعث ہوتے ہیں۔

سماجی نشوونما کے مذکورہ بالا مباحث سے استاد میں یہ ہوشمندانہ شعور پیدا ہو جانا چاہیے کہ بعض طلبا میں لیڈری یا دوستی کے اوصاف کیوں ہوتے ہیں۔ اور باقی میں کیوں نہیں ہوتے۔ کسی مضمون یا موضوع کو پڑھانے کی دُھن میں استاد ان سماجی طاقتوں کو نظر انداز کر سکتا ہے۔ جو بچہ پر اثرانداز ہوا کرتی ہیں۔ گویہ بات پیش نظر ہونی چاہیے کہ دوستی پیدا کرانے اور لیڈری کی تربیت کے موقعے فراہم کرنے میں

اسکول کا کیا حصہ ہو سکتا ہے۔ اسکول میں ان قوتوں کے مابین امتیاز کرنا ضروری ہے جو سماجی نشوونما کے لیے مفید یا مضر ہیں۔ اگر کوئی لڑکا یا لڑکی منزیملی یا علیحدگی پسند ہے یا لڑکا اپنے ہم جماعتوں سے بات چیت نہیں کرتا اور جب اسکول آتا جاتا ہے تو اپنے ساتھیوں کی طرف نظر اٹھا کر نہیں دیکھتا تو ایسی حالت میں استاد کا فرض ہو جاتا ہے کہ اس طالب علم کی طرف خاص توجہ کرے۔ اگر سماجی نشوونما کے مسائل سے، استاد باخبر اور ہوشیار رہے تو اس قسم کے طلبار کے لیے بات چیت اور لیڈری کی اہلیت پیدا کرنے کے موقعے فراہم کر سکتا ہے۔ وقفہ کے گھنٹوں میں یہ طلبا، کھیلنے اور صحت مند سرگرمیوں میں حصہ لینے پر آمادہ کیے جا سکتے ہیں۔

کچھ بچوں کے سامنے اپنی صحیح تصویر نہیں ہوتی جس سے انھیں اندازہ ہو سکے کہ وہ واقعی کس قدر مقبول ہیں یا وہ اپنے ساتھیوں میں اچھا مرتبہ حاصل کرنے کی کتنی صلاحیت رکھتے ہیں۔ ہو سکتا ہے کہ ایک طالب علم، اپنی صلاحیتوں کا اندازہ کم لگائے یا اپنی بعض ذاتی خوبیوں کا قدرشناس نہ ہو اور یہ بھی ہو سکتا ہے کہ وہ اپنے کردار کے اشتعال انگیز طور اطوار سے بے خبر ہو۔ بات چیت کے ذریعہ ہمت کر کے استاد، طالب علم کو اس کی صلاحیتوں کا صحیح ادراک کرا سکتا ہے، اس کے بعد ہی طالب علم اس اعتماد کو حاصل کر سکتا ہے جس کی اسے ضرورت ہے اور ساتھیوں کے ساتھ خوش گوار تعلقات قائم کرنے میں کامیاب ہو سکتا ہے۔

سماجی پیمائش، سماجی مقبولیت اور قبول عام

اگر کسی طالب علم کے بارے میں ہم جماعتوں کا خیال ہو کہ وہ ان کا بہترین دوست ہے یا ایسا شخص ہے، جس کے ساتھ کھیلنے اور کام کرنے کو جی چاہتا ہے تو یہ اس بات کی دلیل ہے کہ اس لڑکے کو قبول عام کی سند اور سماجی قبولیت حاصل ہے۔ اس کے برخلاف وہ طلبار جن سے ان کے ساتھی بہت کم یا سرے سے دوستی کرنا ہی نہیں چاہتے اپنے گروپ میں کم سے کم مقبول ہوتے ہیں۔ دوستی قبول عام اور سماجی قبولیت کے اور بہت سے مظاہر ہوتے ہیں۔ مثلاً کلاس کے

عہدوں پر اور لیڈری کی دوسری حیثیتوں سے چن لیا جانا یا زیادہ تعداد میں یوم ویلنٹائن کے موقعہ پر محبت نامے اور تحفہ تحائف حاصل کرنا۔

قبول عام اور سماجی قبولیت کا جائزہ لینے کے لیے طلباء کو ہدایت کی جاتی ہے کہ وہ دوسرے طلبا کے ناموں کی فہرست تیار کریں جن کے ساتھ کھیلنے اور کام کرنے کو ان کا جی چاہتا ہو۔ ان بنیادوں پر یا اسی طرح کی دوسری بنیادوں پر اگر چھانٹا جائے تو فرداً فرداً ہر طالب علم کی سماجی مقبولیت کا پتہ لگ سکتا ہے۔ طلباء سے یہ بھی کہا جائے کہ وہ ان طلباء کی فہرست بھی بنائیں جن کے ساتھ کھیلنا یا کام کرنا انھیں پسند نہیں۔ ردّ و قبول کے اس طریقہ کو سماجی پیمائش کہتے ہیں۔ یعنی وہ طریقہ جس کے ذریعہ کسی فرد یا افراد کے بارے میں ان کی مقبولیت کی ناپ تول کی جا سکے۔

طالب علم کی سماجی اور ذاتی خصوصیتوں کا جائزہ ایک اور طریقہ سے بھی لیا جاتا ہے وہ "قیاس آرائی" کا طریقہ کہلاتا ہے۔ یعنی کسی ایسے شخص کی خصوصیات بیان کی جائیں جو یا تو خوش رہتا ہے یا ناخوش رہتا ہے، جو دوست دار ہے یا جو دوستانہ رویہ نہیں رکھتا وغیرہ۔ ان متضاد خصوصیات کو جوڑے کی شکل میں ظاہر کیا جائے۔ پھر کلاس کے طلباء سے دریافت کیا جائے کہ ان کا کون سا ہم جماعت دی ہوئی خصوصیات کی شقوں میں سے کس پر پورا اترتا ہے۔ اگر بہت سے طلباء میں اس بات پر اتفاق ہو کہ ان کے فلاں ہم جماعت میں کسی ایک شق میں بیان کی ہوئی خصوصیات پائی جاتی ہیں تو سمجھ لیجیے کہ وہ خصوصیات اصلیت پر مبنی ہیں۔

اُستاد کو اپنے شاگردوں کے اوصاف کا مطالعہ کرنا چاہیے اور یہ نوٹ کرنا چاہیے کہ کس حد تک وہ مقبول اور کس حد تک نامقبول ہیں۔ نیز یہ کہ اس کے کسی شاگرد کو کتنا قبول عام حاصل ہے اور اس میں لیڈری کے آثار کس حد تک پائے جاتے ہیں۔ اگر غور سے دیکھے تو استاد یہ بھی نوٹ کر سکتا ہے کہ اس کی کلاس کا سماجی نمونہ کس نوعیت کا ہے۔ کلاس میں چھوٹے چھوٹے گروپ اور ٹولیاں بن جاتی ہیں۔ جو بچے کسی گروپ سے تعلق نہیں رکھتے اول تو ان کا کوئی دوست ہوتا ہی

نہیں اور اگر ہوتے بھی ہیں تو معدودے چند۔ شاگردوں کی خصوصیات اور ان سماجی اور معاشی قوتوں کا مطالعہ کرنے کے بعد جو ہر طالب علم پر مسلط رہتی ہیں، استاد ان اسباب کو معلوم کر سکتا ہے جو کسی طالب علم کی مقبولیت کے درجہ کو متعین کرتے ہیں۔

ہر دل عزیزی اور سماجی مقبولیت سے متعلق بعض چیزوں کی معلومات حاصل کر کے استاد، اپنے شاگردوں کی سماجی زندگی اور دماغی کیفیت کو بخوبی سمجھ سکتا ہے دوستی اور مقبولیت صرف ان لوگوں کے حصہ میں آتی ہے جو ہشاش بشاش، خوش و خرم، جوشیلے، ملنسار، خوب رُو اور سرگرم عمل ہوتے ہیں۔ ایسے لوگ مذاق کا لطف لیتے ہیں۔ کھیل اور سرگرمیاں منظم کرنے میں پہل کرتے ہیں۔ جو طلبا، اپنے ہم جولیوں کی دوستی سے لطف اندوز ہوں وہ کھلے ہوئے (بیروں پسند) اور سماجی لحاظ سے دلیر اور جرأت مند ہوتے ہیں۔ دوستی کی بنیاد ٹھوس ذاتی خوبیوں پر قائم ہوتی ہے۔ سطحی چال بازیوں یا بناوٹی تعلقات سے کام نہیں چلتا۔

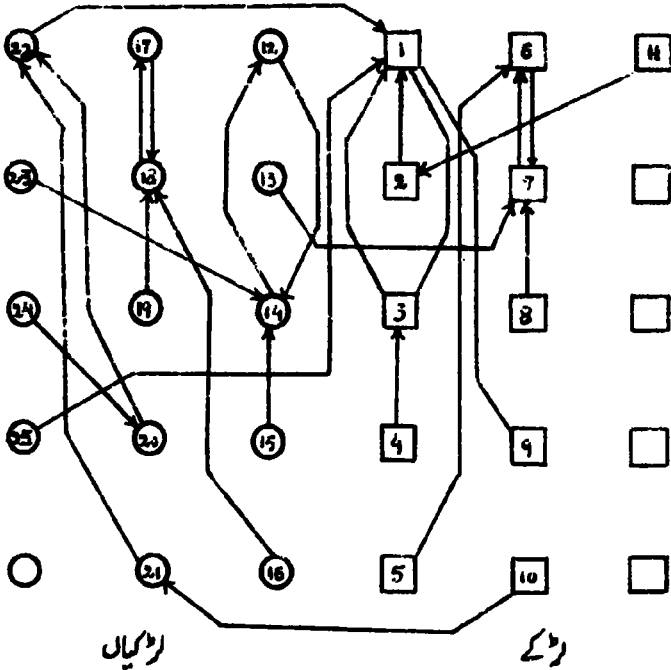
ذہانت اور علم و فضل کا کچھ نہ کچھ تعلق سماجی قبولیت سے ہوتا ہے۔ یہ باہمی تعلق زیادہ تو نہیں ہوتا لیکن جن بچوں کے دوست زیادہ ہوتے ہیں ان کی ذہانت کا خارج قسمت (ذ خ)، زیادہ ہوتا ہے اور اسکول کے مضامین میں ان کی استعداد، اعلیٰ درجہ کی ہوتی ہے۔ بہت زیادہ ہر دل عزیز بچوں کی اوسط ذہانت اور استعداد، اگرچہ نامقبول بچوں کی اوسط ذہانت اور استعداد کے مقابلہ میں زیادہ اونچے درجہ کی ہوتی ہے، تاہم ہو سکتا ہے کہ ہر دل عزیز بچوں میں ذہانت اور استعداد کے لحاظ سے بعض کم درجے کے ہوں اور اس بات کا بھی امکان ہے کہ بعض نامقبول بچے زیادہ ذہین اور پڑھنے لکھنے میں بھی قابل ہوں۔

چوتھی جماعت سے بارہویں جماعت تک، طلبار کی سماجی تبدیلیوں میں جو سب سے بڑی تبدیلی واقع ہوتی ہے، وہ متقابل صنفوں کے افراد (یعنی مرد و عورت) کی باہمی دلچسپی سے تعلق رکھتی ہے۔ چھٹی جماعت کا زمانہ، نوجوانی سے پہلے کا دور ہوتا ہے اور یہی عمر جتھے بندی کی عمر ہوتی ہے۔ اس زمانہ میں صرف ایک تہائی

تعداد، صنف مقابل سے اپنا رفیق چنتی ہے، لیکن بارہویں جماعت میں یہ تعداد ایک تہائی سے بڑھ کر دو تہائی ہو جاتی ہے۔ اس تبدیلی کا اثر نویں جماعت میں پہنچنے تک آجاتا ہے اس سماجی تبدیلی سے ذرا پہلے، افعالِ اعضا میں وہ تبدیلی رونما ہوتی ہے جو عنفوانِ شباب سے قبل کے عبوری دور کا خاصّہ ہے۔ لڑکیوں میں تبدیلی یہ آتی ہے کہ عملی کھیلوں میں ان کی دلچسپی کم ہو جاتی ہے، لیکن جونیر اور سینیر ہائی اسکول کے زمانہ، لڑکوں اور لڑکیوں دونوں کی سماجی دلچسپیاں بڑھ جاتی ہیں۔

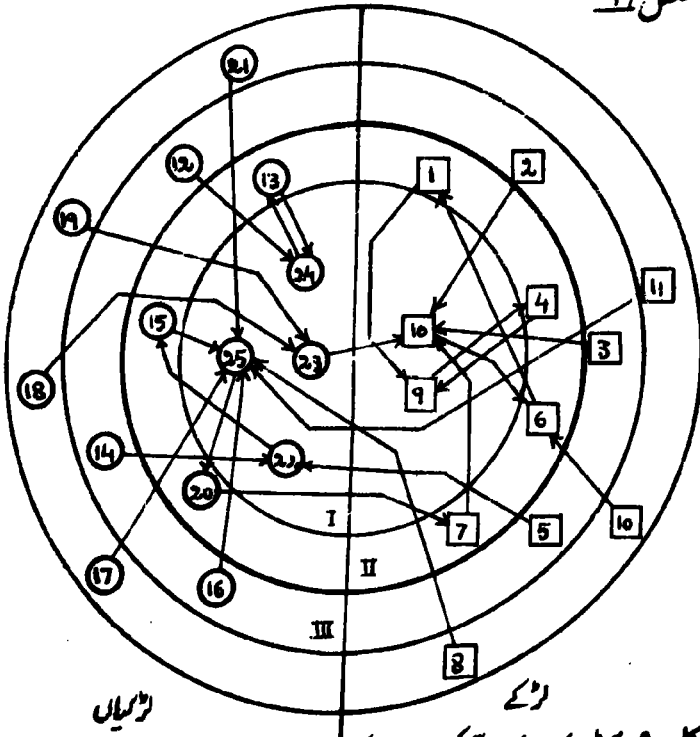
شکل ۸ و ۹ سماجی تعلقات کے چارٹ ہیں۔ شکل ۸ میں بہترین دوست دکھائے گئے ہیں اور شکل ۹ میں وہ لڑکے اور لڑکیاں ہیں، جنھیں کم سے کم پسند کیا جاتا ہے۔ یہ آٹھویں کلاس کے کل ۲۵ طلباء ہیں۔ ۱۴ لڑکیاں اور ۱۱ لڑکے۔ شکل ۸ میں سماجی چارٹ کے کالم اور قطاریں متوازی ہیں۔ دائروں کا مطلب لڑکیاں اور مربعوں سے مراد لڑکے ہیں۔ لڑکے اور لڑکیوں کو صنف وار الگ الگ اس لیے دکھایا گیا ہے تاکہ ردّ و قبول کے نمونے کو زیادہ آسانی سے سمجھا جا سکے۔

شکل ۸ سے ظاہر ہوتا ہے کہ لڑکیوں میں ۱۴، ۱۸، ۲۲، کو سب سے زیادہ ہر دلعزیزی حاصل ہے۔ اس سے یہ بھی ظاہر ہوتا ہے کہ بعض لڑکیوں کو بہترین دوست کی حیثیت میں کسی نے چنا ہی نہیں لڑکوں میں ۱، ۷، ۳ اور ۶ کو کئی طلباء نے بہترین دوست نامزد کیا ہے، دلچسپ بات یہ ہے کہ ۱ کو لڑکوں اور لڑکیوں دونوں میں ہر دل عزیزی حاصل ہے۔ لڑکوں میں صرف ۱ نے ایک لڑکی ۲۱ کو بہترین دوست نامزد کیا ہے۔ لیکن تین لڑکیوں یعنی ۱۳، ۲۲ اور ۲۵ نے لڑکوں کو اپنا بہترین دوست بتایا ہے۔ اس شکل میں آپ یہ بھی دیکھیں گے کہ بعض طلباء نے ایک دوسرے کو اپنا بہترین دوست بتایا ہے جیسے ۱۷ اور ۱۸۔ ۱۲ اور ۱۴۔ اور ۳۔ ۶ اور ۴۔ لیکن یہ دوطرفہ دوستی شکل ۸ سے ظاہر نہیں ہوتی۔ لڑکوں اور لڑکیوں کے درمیان، دوطرفہ دوستیاں آگے چل کر ہائی اسکول کے زمانہ میں فروغ پاتی ہیں۔ اگر کوئی لڑکا ایک بھی لڑکی کو یا کوئی لڑکی کسی بھی لڑکے کو بہترین دوست نامزد نہیں کرتی تو ہر صنف کا اپنے

ہی صنف والے کو دوستی کے لیے منتخب کرنا (صنفی) "تفریق" کہلاتا ہے۔
شکل ۸

شکل ۸ آٹھویں کلاس کے لڑکے اور لڑکیوں کے سماجی تعلقات کا نقشہ جنھوں نے اپنے لیے بہترین دوست نامزد کیے ہیں۔

(Adapted from Clark, R.A. & Co. Mc. Cuire: 'Sociographic Analysis of Sociometric valuations,' Child Development, 23:129-140. 1952)

شکل ۹ میں طلبار کی ترتیب دوسری طرح سے کی گئی ہے۔ اس میں وہ طلبار دکھائے گئے ہیں جو سب سے زیادہ ناپسند کیے جاتے ہیں۔ شکل ۹ کو دیکھنے سے معلوم ہوگا کہ ان دائروں کے اندر دائرے کھینچے گئے ہیں۔ ان کے ذریعہ طلبار کے چار گروپ

الگ الگ اس بنا پر کر دیے گئے ہیں کہ ان کی مقبولیت یا غیر مقبولیت کے کیا مدارج ہیں۔ سب سے زیادہ ناپسندیدہ طلبا کو مرکز میں دکھایا گیا ہے، باہری دائروں میں مرکز سے جو جتنا دور ہے اسی قدر اس کی غیر مقبولیت میں کمی پائی جاتی ہے۔ اس طرح سب سے آخری (باہری) دائرے میں وہ طلبا ہیں جن کی غیر مقبولیت سب سے کم ہے۔ چاروں گروپوں میں طلبا برابر تقسیم نہیں کیے گئے ہیں اس لیے کہ یہ خلاف واقعہ بات ہوتی۔ لڑکوں اور لڑکیوں کو الگ الگ دکھایا گیا ہے اور شکل ۹ میں بھی وہی طلبا ہیں جو ۸ میں ہیں۔

شکل ۹

شکل ۹ آٹھویں کلاس کا سب سے کم پسندیدہ لڑکیوں اور لڑکوں کے سماجی تعلقات کا نقشہ (یہ وہی لڑکے اور لڑکیاں ہیں جو شکل ۸ میں دکھائی گئی ہیں۔

(Adapted from Clark, R.R. & Co. Mc Guire: Sociograph Analysis of Sociometric valuations Child Development, 23:129-140, 1952)

آپ دیکھیں گے کہ شکل ۹ میں لڑکی نمبر ۲۵ بہت زیادہ غیر مقبول ہے اور اسے مدد کی ضرورت ہے تاکہ اپنا رویہ بدل کر، ہم جماعتوں کو اپنی طرف راغب کر سکے۔ بعض لڑکیوں کے علاوہ دو لڑکے بھی اسے بہت زیادہ ناپسند کرتے ہیں۔ لڑکا نمبر ۱ سب سے زیادہ ناپسند کیا جاتا ہے۔ کچھ لڑکوں کے علاوہ، لڑکی نمبر ۲۳ بھی اسی کو ناپسند کرتی ہے۔ شکل نمبر ۹ سے یہ بھی ظاہر ہوتا ہے کہ سب سے زیادہ پسندیدہ لڑکے نمبر ۱ کو لڑکا نمبر ۶ ناپسند کرتا ہے۔ شکل نمبر ۹ میں شکل نمبر ۸ کی طرح صنفی تفریق نہیں پائی جاتی، اگرچہ چھٹی کلاس اور اس سے نیچے کے درجوں میں یہ تفریق موجود ہے۔

ردّ و قبول کی کمی بیشی کے مطابق طلبار کے لیے کچھ اصطلاحیں استعمال کی گئی ہیں۔ جن طلبار کی سب سے زیادہ طلب ہے یا جنھیں سب سے زیادہ مقبولیت حاصل ہے، وہ "ستارے" کہلاتے ہیں۔ مردود طلبا، "ستاروں" کی بالکل ضد ہوتے ہیں اور یہ وہ طلبار ہیں جنھیں سب سے کم مقبولیت حاصل ہے یا جنھیں سب سے زیادہ ناپسند کیا جاتا ہے۔ برادری سے خارج، اور بے توجہی کا شکار وہ طلبار ہوتے ہیں جن کے حق میں کم سے کم پسندیدگی کا اظہار کیا جائے یا جنھیں دوستی کے لیے کم سے کم طلبار نام زد کریں۔ شکل نمبر ۸ و نمبر ۹ پر اچھی طرح غور کرنے کے بعد ظاہر ہوگا کہ کئی لڑکے اور لڑکیاں ایسی ہیں جو نہ تو بہترین دوست بننے کے قابل ہیں اور نہ ہی انھیں سب سے زیادہ ناپسند کیا جاتا ہے۔

سماجی تعلقات کا نقشہ اور سماجی نشوونما

سماجی نقشہ سے استاد معلوم کر سکتا ہے کہ اس کی کلاس کی سماجی بناوٹ کس قسم کی ہے۔ نقشہ سے وہ معلوم کر سکتا ہے کہ کون سے طلبار اپنے ہم جماعتوں کے نزدیک پسندیدہ ہیں، کون سے ناپسندیدہ اور کن طلبار کو قابل اعتنا نہیں سمجھا جاتا۔ سماجی میل ملاپ کا سلسلہ، محبوب ترین طلبار سے شروع ہو کر، ان طلبار تک پھیلا ہوا ہے جنھیں ان کے بہت سے ساتھی، قابل قبول نہیں سمجھتے سماجی نقشہ پتہ دیتا ہے کہ سماجی تعلقات کے جھمگٹ میں کون طالب علم کس مقام پر ہے۔

استاد کو چاہیے کہ وہ اپنے شاگردوں کا بغور مشاہدہ کرے اور سماجی نقشہ کو ذہن میں رکھ کر اپنے ہر شاگرد کے بارے میں وجہ معلوم کرے کہ کلاس میں اس کی سماجی حیثیت ایسی کیوں ہے جیسی کہ نقشہ سے ظاہر ہوتی ہے۔ اس کے بعد فرداً فرداً ہر ایک کی شخصیت اور بحیثیت مجموعی پورے گروپ کی سماجی فضا سدھارنے کی طرف عملی توجہ دے۔ جب کیٹیاں بنائی جائیں تو عموماً ایک دوسرے سے میل کھانے والے طلباء کو یکجا رکھا جائے۔ لیکن ان کے ساتھ اِکا دُکا طالب علم ایسا بھی ملا دیا جائے جسے طلباء نے اپنی برادری سے خارج کر رکھا ہو۔ (یعنی یا تو وہ بے توجہی کا شکار ہو یا ناپسندیدہ ہو) اس سے یہ مقصود ہے کہ اس طرح ناپسندیدہ طالب علم گروپ کی سرگرمیوں میں شریک ہو سکے گا اور موثر طور پر سماجیت کا عمل، بروئے کار آئے گا۔ اگر چند بچوں کے مابین شخصی تعلقات میں کشیدگی پائی جائے تو اسے دور کرنے کا صرف یہی طریقہ ہے کہ ان کے مابین ربط پیدا کرایا جائے۔ اس سے کشیدگی بڑی حد تک دور ہو جائے گی۔

اگر ٹیم بنا کر کام کرنے کی کمی پائی جائے تو طلباء کو اس طرح منظم کرنا چاہیے کہ ان میں لین دین کا مادہ پیدا ہو۔ ایک دوسرے سے تعاون کریں۔ ہر مسئلہ کے بارے میں ان کے فیصلے، گروپ کے فیصلے ہوں اور مختلف شخصیتوں کے مابین ہم آہنگی پیدا ہو جائے۔ یہ امر بھی خاص طور پر اہم ہے کہ استاد اور شاگرد دونوں، سماجی نشو و نما کے مسائل کا شعور، اسی طرح رکھتے ہوں جس طرح مواد مضمون کے مسائل کا۔ انھیں چاہیے کہ صحت مند شخصیت اور سماجی پختگی حاصل کرنے کی غرض سے ایک دوسرے کی امداد کرتے رہیں۔

سماجی پیمائش کا طریقہ کام میں لا کر طالب علموں کی فرداً فرداً مدد کی جا سکتی ہے سماجی نقشہ سے پتہ چل سکتا ہے کہ فلاں بچہ کو کوئی بھی طالب علم پسند نہیں کرتا بلکہ بہت سے طلباء اسے ناپسند کرتے ہیں۔ چھٹی کلاس کی ایک استانی، زولا ریسنر (Zola Resner) کا کہنا ہے کہ اس کی شاگرد میری کو کسی نے بھی دوستی کے لیے نہیں چنا اور وہ بے چاری پوری جماعت سے الگ تھلگ ہو کر رہ گئی۔ کلاس میں اس کا ایک بھی دوست نہ تھا اور وہ اسی میں ہی خیریت سمجھتی تھی کہ تھوڑے بہت

سماجی تحفظ کی غرض سے استانی کے دامن سے چمٹی رہے۔

ایک دن میری اسکول سے غیر حاضر تھی۔ کلاس میں یہ بحث چھڑی کہ اگر کسی کو نظرانداز کر دیا جائے تو یقیناً وہ رنجیدہ رہے گا۔ حالاں کہ ہر شخص میں کوئی نہ کوئی جوہر ضرور ہوتا ہے جس سے گروپ کو مجموعی طور پر فائدہ پہنچ سکتا ہے۔ لہٰذا کسی کو بھی کلیتاً نظرانداز نہیں کرنا چاہیے۔ بحث کے بعد تجویز کیا گیا کہ آئندہ ہفتہ، جماعت کے گلدان میں پھول سجانے کا کام میری کے سپرد کیا جائے۔ میری چوں کہ ریاضی میں خاص ملکہ رکھتی تھی اس لیے اس سے درخواست کی گئی کہ وہ اپنے کمزور ہم جماعتوں کو ریاضی کے سوالات حل کرنے میں مدد دیا کرے۔ اس کے کچھ دن بعد میری کو اسکول کے اندر آمد و رفت پر کنٹرول کرنے کے فرائض سپرد کیے گئے۔ موقع پاکر استانی نے میری سے کہا کہ اگر وہ ساتھ مل کر کام کرے تو اپنے ہم جماعتوں کی کافی مدد کر سکتی ہے۔ لیکن اس کام میں اسے خوش خلقی اور دوستانہ رویہ اختیار کرنا ہوگا اب میری کو ہوش آیا کہ دنیا میں بہت سے طریقے ہیں جن کے ذریعہ لوگوں کو دوست بنایا جا سکتا ہے۔

اس کا منفی کردار کم ہوتا چلا گیا، اس کی بجائے اس میں باہمی تعاون کا احساس پیدا ہو گیا۔ مشترکہ کارکردگی نے علیحدگی پسندی کی جگہ لے لی۔ میری محسوس کرنے لگی کہ وہ ایک گروپ سے تعلق رکھتی ہے اور سلامتی کا احساس جو اب تک مفقود تھا وہ اب پیدا ہو گیا۔ دو اب جو سماجی نقشہ تیار کیا گیا اس سے ظاہر ہوا کہ میری کی مقبولیت دن بدن بڑھتی چلی جا رہی ہے۔ بالآخر ایک دن آیا کہ میری ایک کمیٹی کی چیرمین چن لی گئی۔

اگر کوئی شخص سماج کا زیادہ کارگر رکن بننا اور دوسروں کے ساتھ مل جل کر کامیابی کے ساتھ کام کرنا چاہے تو یہ بات کچھ مشکل نہیں۔ اس کے طریقے آسانی سے سیکھے جا سکتے ہیں۔ جس طرح علمی تعلیم ہوتی ہے اسی طرح سماجی تعلیم بھی ہوتی ہے۔ میری کی مثال اس کی روشن دلیل ہے۔ آپ نے دیکھا کس طرح ایک طالب علم نے اپنے ہم جماعتوں

کے ساتھ نباہ کرنے اور ناموافق سماجی طرز عمل اور اثرات پر قابو پانے کا گر سیکھ لیا۔ بچوں کی جذباتی اور سماجی صحت کے بارے میں مسلسل اور مستقل مطالعہ کی ضرورت ہے۔ اس کے بعد کامیابی کے ساتھ دوسروں سے مل جل کر رہنے کا طریقہ سکھایا جا سکتا ہے اور اس سلسلہ میں ان کی رہنمائی کی جا سکتی ہے۔ غالباً بہترین طریقۂ کار یہ ہے کہ بچے کو اچھے اچھے تجربے کرائے جائیں۔ لیکن ایسے خیالات بچوں کے ذہن نشین کرانے سے بھی اس کام میں مدد مل سکتی ہے کہ دوسروں کے ساتھ کس طرح پیش آنا چاہیے۔ کلاس میں اگر اس موضوع پر بحث و گفتگو کی جائے کہ دوست بننے اور دوست بنانے کی غرض سے بچے کو کس طرح کا رویہ اختیار کرنا چاہیے تو ان مباحث سے بھی خاطر خواہ نتیجہ برآمد ہو سکتا ہے۔ بچے کو اکثر یہ معلوم نہیں ہوتا کہ کس گروپ کا موثر اور شاداں و فرحاں رکن بننے کی خاطر اسے کیا کرنا چاہیے یا وہ کیا کر سکتا ہے۔ اس لیے اگر عام بحث میں اس موضوع پر اظہار خیال کیا جائے تو بچہ اپنے ذاتی تعلقات پر غور کرنے کے لیے آمادہ ہو سکتا ہے۔ اور یہ بھی سیکھ سکتا ہے کہ اپنے سماجی مسائل کو کیوں کر حل کرنا چاہیے۔ کوئی طالب علم ریاضی اور کیمسٹری پر جتنا وقت صرف کرتا ہے اس سے آدھا وقت اگر ذاتی تعلقات کے مسائل پر صرف کرے تو غالباً ذاتی تعلقات کے اکثر مسائل حل کیے جا سکتے ہیں اور طالب علم گروپ کا ایک کامیاب رکن بننے کے قابل ہو سکتا ہے۔ اس طرح "اپنا رویہ ٹھیک رکھو" کے قدیم روایتی تصور کی جگہ سماجی طریق زندگی کا طالب علم، طالب علم کو ایک بلند پایہ سماجی انسان بنا دے گا۔

سماجی ڈرامہ اور سماجی سمجھ بوجھ | سماجی رویہ کی ان صورتوں کو جو مختلف گروپوں کے باہمی تعلقات کے مابین پیدا ہوتی رہتی ہیں، ڈرامائی شکل دینا، سماجی ڈرامہ، کہلاتا ہے۔ مثلاً کسی نئے طالب علم کا مسئلہ درپیش ہے۔ بحث یہ ہے کہ یہ لڑکا کسی دوسرے اسکول سے منتقل ہو کر آیا ہے اور موجودہ اسکول میں بالکل اجنبی کی حیثیت رکھتا ہے۔ کسی بھی طالب علم سے اس

کی واقفیت نہیں۔ بہت سے مسائل پیدا ہو جاتے ہیں، خاص کر نئے طالب علم کے لیے کہ ہم جماعتوں کے ساتھ کس طرح نباہ کیا جائے۔ نئے ہم جماعتوں کے سامنے بھی یہ مسئلہ ہوتا ہے کہ اپنے نئے ساتھی کے ساتھ انھیں کیا سلوک کرنا ضروری ہے اور کیا رویہ اختیار کرنا مناسب ہے۔

اس لیے استاد اور طلبا دونوں تجویز کرتے ہیں کہ ایک نئے طالب علم کے لیے، اسکول کے نئے ماحول سے جو صورت حال رونما ہوتی ہے اسے ڈرامہ کی شکل میں پیش کیا جائے۔ اس سماجی ڈرامہ کے عام خاکہ کا منصوبہ تیار کیا جاتا ہے اور طے کیا جاتا ہے کہ کس کو کیا رول ادا کرنا ہے۔ نیا طالب علم، استاد اور کلاس کے تمام طلبا اور کوئی دوسرا شخص جسے طلبا چاہیں ڈرامہ میں شامل ہوتے ہیں اور حالات کو ڈرامائی شکل دی جاتی ہے، جو کسی دوسرے اسکول سے آئے ہوئے بالکل نئے اجنبی طالب علم کی وجہ سے کسی نئے اسکول میں پیدا ہو سکتے ہیں۔ ڈرامہ تحریر میں نہیں لایا جاتا بلکہ نئے طلبا، کو نئے ماحول میں جن تجربات سے دوچار ہونا پڑتا ہے ان کے مختلف مناظر جس طرح ابھرتے ہیں انھیں فی البدیہہ بول چال کے ذریعہ ادا کیا جاتا ہے۔

گروپوں کے درمیان اور ایک ہی گروپ کے افراد کے مابین، مختلف قسم کے تعلقات پر روشنی ڈالنے کے بعد اس امر پر غور کرنا مناسب ہے کہ سماجی سمجھ بوجھ بڑھانے میں، سماجی ڈرامہ کیا مدد کر سکتا ہے۔ اس مثال میں بحث کر اس نقطہ پر آجاتی ہے کہ نیا طالب علم، استاد اور کلاس، کیا طریقے اختیار کریں کہ ان میں سماجی ذہانت فروغ پائے۔ گروپ کی مرضی پر منحصر ہے کہ مختلف رول، نئے نئے اداکاروں کے سپرد کر دے اور سماجی ڈرامہ دوبارہ کیا جائے۔ اداکار چوں کہ نئے ہوں گے اس لیے ڈرامہ پہلے سے مختلف ہوگا اور نئے نئے پہلو منظر عام پر لائے جائیں گے۔

بہت سے سماجی اور ذاتی مسائل کو اس طرح ڈرامہ کی شکل دی جا سکتی ہے۔ مثلاً مقابل جنس کے افراد کے ساتھ ملاقات کا وقت مقرر کرنا، جارحانہ رویہ،

سماج سے کنارہ کشی، دوستانہ برتاؤ، اور خاندانی موثر کار کا استعمال۔ سماجی ڈراموں میں مختلف رولوں کے ذریعہ، نہ صرف اداکار بلکہ تماشائی اور ہدایت کار بھی ایسے ذاتی اور سماجی مسائل کی ہمدردانہ اور دانش مندانہ، بصیرت حاصل کرسکتے ہیں جن کا مفہوم اکثر نظر انداز ہو جاتا ہے۔ اس طرح کافی سماجی معلومات حاصل کی جاسکتی ہیں۔

کثرت سے مثالیں ملتی ہیں کہ سماجی ڈرامہ کی اداکاری سے براہ راست معالجاتی فائدہ بھی پہنچتا ہے۔ اس سے ذہنی کھنچاؤ اور تناؤ خارج ہو جاتا ہے۔ ذہنی تعلقات کے سلسلہ میں بہت سے لوگ ذہنی الجھنوں کا شکار ہوتے ہیں۔ جن سماجی حالات کی وجہ سے یہ الجھنیں پیدا ہوتی ہیں اگر انھیں ڈرامہ کی شکل دی جائے تو یہ الجھنیں جاتی رہیں گی۔ وہ شخص جس کی قوت اظہار کا گلا گھٹ چکا ہو اگر سماجی ڈرامہ میں حصہ لے کر اپنے خیالات اور جذبات کا اظہار کرے تو سماجی سمجھ بوجھ اور سماجی ہوشیاری حاصل کی جاسکتی ہے، دوسرے لوگوں کے متعلق اس کا اظہار اور ہمدردی فروغ پاسکتی ہے اور نتیجہ میں ذہنی الجھنوں سے خلاصی مل سکتی ہے۔

سماجی پختگی کی بعض شہادتیں یہاں ایک اچھے سماجی نشوونما کی علامتوں یا شہادتوں کا بیان مختصر طور پر کیا جائے گا۔ استاد کو چاہیے کہ وہ ان علامتوں کو اچھی طرح سمجھے اور اپنے شاگردوں کے سماجی فروغ کے بارے میں اسے اتنا ہی شعور ہونا چاہیے جتنا موادِ مضمون سکھانے کا خیال رہتا ہے۔ استاد کو خود اپنی سماجی پختگی کی بھی فکر رکھنی چاہیے۔ اس لیے کہ کلاس کے اندر سماجی عمل کو تقویت دینے والی قوتوں میں وہ خود مرکزی حیثیت رکھتا ہے۔ سماجی پختگی سے مراد زیادہ تر اچھی شخصیت پیدا کرنا ہے۔ اگر استاد اعلیٰ درجہ کی سماجی پختگی حاصل کرنے میں کامیاب ہو جائے تو اسے زیادہ بھرپور اور زیادہ شادماں زندگی حاصل ہو جائے گی اگر وہ طلبا، کی زندگیوں کو بھی ایسا ہی بنانا چاہتا ہے تو بے انتہا ضروری ہے کہ پہلے وہ اپنی زندگی کو زیادہ پختہ اور شادکام بنائے۔

سماجی پختگی کی علامتوں کا تعلق عمر سے ہے، لہٰذا اس معاملہ پر غور کرتے وقت یہ بات ضرور مدنظر رہنی چاہیے۔ کچھ علامتیں ہر عمر سے تعلق رکھتی ہیں۔ لیکن بعض مخصوص عمروں کی خصوصیتیں ہوتی ہیں۔ مثلاً سماجی پختگی حاصل کرنے تک، عمر کا وہ دور آجاتا ہے جب آدمی کو معاشی اعتبار سے خود مختار ہو جانا ضروری ہوتا ہے۔ کوئی بھی شخص والدین کے سہارے ہمیشہ اپنے دن نہیں گزار سکتا۔ ظاہر ہے کہ پانچ یا دس سال کی عمر میں 'اقتصادی خود مختاری کا سوال ہی پیدا نہیں ہوتا۔ البتہ عنفوان شباب میں یعنی تیرہ[13] سال سے انیس[19] سال عمر ہونے تک لوگوں کو یا تو معاشی طور پر خود مختار ہو جانا چاہیے اور یا اقتصادی قابلیت پیدا کرنے کی تیاری میں لگا رہنا چاہیے۔ کچھ اوصاف اور عادتیں ایسی ہوتی ہیں جو ہر عمر میں پائی جاتی ہیں۔ مثلاً مزاج یا جذبات پر قابو رکھنے کی توقع لوگوں سے ہر عمر میں کی جاتی ہیں۔

سماجی اعتبار سے پختہ کار شخص کی علامتیں ذیل میں دی جاتی ہیں؛

۱۔ اس میں دوستی کی صلاحیت ہوتی ہے۔ اور شاذونادر ہی دشمنی مول لیتا ہے۔ زبان کی قابلیت پیدا ہونے کے بعد یہ صلاحیت بہت تیزی سے بڑھتی ہے۔ اس کے دوست ہوتے ہیں اور وہ لوگوں کے ساتھ رہنا پسند کرتا ہے۔

۲۔ اپنے جذبات پر اسے پورا کنٹرول ہوتا ہے۔ اس کی طبیعت شگفتہ، اور طرزِ عمل روادارانہ اور ہوش مندانہ ہوتا ہے۔ شاذونادر ہی وہ جارحانہ احساسات یا جذبات کا اظہار کرتا ہے۔

۳۔ اس میں لیڈری کی قابلیت ہوتی ہے۔ لیڈری کی ابتدائی علامتیں، اوائل عمر سے ظاہر ہونے لگتی ہیں۔ جوں جوں عمر بڑھتی ہے یہ قابلیت اور بھی واضح ہوتی چلی جاتی ہے۔

۴۔ اس میں دوسروں کے ساتھ تعاون کرنے کی صلاحیت اور خواہش ہوتی ہے۔ بعض لوگ ایک طرح کی اور بعض لوگ دوسری طرح کی سرگرمیوں کے لیڈر ہوا ہوا کرتے ہیں۔ لیکن جہاں تک مجموعی طور پر لوگوں کا تعلق ہے، انھیں تعاون

کی طرف مائل ہونا چاہیے اور اپنے لیڈروں کی پیروی کرنے کا سبق سیکھنا چاہیے۔

۵۔ معاشی خود مختاری حاصل کرنے کے وسائل تلاش کرتا ہے۔ ۱۳ اور ۱۹ سال کی درمیانی عمر میں آدمی کو اپنی روزی خود کمانے کی طرف توجہ شروع کر دینی چاہیے اور اپنی گزر اوقات کے لیے کمانے کا ڈھنگ سیکھنا چاہیے۔

۶۔ وہ والدین کا گھر چھوڑ کر اپنا گھر اور خاندان قائم کرتا ہے۔ معاشی آزادی ملتے ہی علیحدہ گھر بار بن جاتا ہے۔

۷۔ اس میں کھیلوں سے دل چسپی ہوتی ہے اور ایسی تفریحی سرگرمیوں میں حصہ لیتا ہے جو اس کی عمر کے شایان شان ہوں۔ بچپن کی سرگرمیوں میں بے تکا پن ہوتا ہے۔ لڑکپن کے اوائل میں، بچہ تنہا رہتا ہے اور اپنے ہی تخیل کے کھیل کھیلتا ہے تیرہ سال سے قبل اور تیرہ سے انیس سال تک اور پھر تیسری دہائی کے دوران، ٹیم میں شامل ہو کر، سخت قسم کے کھیلوں میں شریک ہوتا ہے اور اس کے بعد بڑی عمر کے مناسب حال تفریحی سرگرمیاں شروع ہو جاتی ہیں۔ بلوغ کے زمانہ میں انسان زندہ رہنے کی خاطر کھیلتا ہے، کھیلنے کی خاطر زندہ نہیں رہتا۔

۸۔ سماجی اور اخلاقی اعلیٰ معیاروں کے مطابق زندگی بسر کرتا ہے۔ جرم کا ارتکاب نہیں کرتا۔ لڑکپن اور نوجوانی میں عمر کے ساتھ ساتھ جرائم سے رغبت بڑھا کرتی ہے اور تیرہ سال سے انیس سال تک اور تیسری دہائی کے خاتمہ تک، تقصیر جرائم کی کثرت میں کافی اضافہ ہو جاتا ہے اور اس کے بعد جوں جوں عمر بڑھتی ہے، جرائم کی طرف میلان کم ہوتا جاتا ہے۔

۹۔ پختہ کار آدمی کے ذاتی تعلقات میں، شائستگی، خوش خلقی، اور نرمی و شرافت ہوتی ہے بچپن اور عنفوان شباب (تیرہ ۱۳ اور انیس ۱۹ سال کی درمیانی عمر) میں غل شور مچانے اور لڑنے بھڑنے کی طرف رجحان ہوتا ہے۔ اٹھارہ ۱۸ انیس ۱۹ سال کی عمر میں فاضل توانائی کا رخ مڑ جاتا ہے اور جو لڑکا یا لڑکی کل تک "جنگلی پن" یا چنچل پن کا اظہار کیا کرتی تھی اب وہ اچھا خاصا شریف مرد یا شریف خاتون بن جاتی ہے۔

۱۰۔ وہ صنفِ مقابل کے افراد کے ساتھ خوش گوار تعلقات قائم کرتا ہے۔ صنفِ مخالف سے وہ خوب نباہ کرتا ہے۔

خلاصہ اور تبصرہ

سماجی ترقی، ذاتی تعلقات سُدھارنے اور دوسروں سے کامیابی کے ساتھ نباہ کرنے پر مشتمل ہوتی ہے۔

جسمانی اور دماغی ترقی، سماجی فروغ میں امداد دیتی ہے اس سے آدمی میں سماجی صورتِ حالات کا کارگر مقابلہ کرنے کی صلاحیت پیدا ہوتی ہے۔ جسمانی اور دماغی کمزوریاں اور نقائص، آدمی کو ماحول سے مناسبت پیدا کرنے میں رکاوٹ ڈالتے ہیں۔

اوائلِ بچپن میں، بچہ بہت انفرادیت پسند ہوتا ہے لیکن لوگوں کے ساتھ رہتے سہتے وہ سماج پسند بن جاتا ہے۔ یہاں تک کہ انتہائی انفرادیت پسندی کی منزل سے گزر کر اس میں سماج پسندی گھر کر جاتی ہے۔

گھر اور اسکول کے تجربات، اس قسم کے احساسات، طور طریق اور عادتوں کو فروغ دیتے ہیں، جن سے سماجی پختگی یا تو آسان ہو جاتی ہے یا اس میں رکاوٹ پڑ جاتی ہے۔

جو آدمی خود غرض، خود پسند و خود بیں، اور اندروں بیں یا 'بند بند سا' ہوتا ہے وہ سماجی طور پر پختہ کار شخص نہیں بن سکتا۔ واقعی سماج پسند بننے کے لیے ضروری ہے کہ آدمی خود بینی سے آزاد ہو کر باہر کی دنیا میں آئے اور دوسرے لوگوں کے معاملات میں دلچسپی لے۔

عنفوانِ شباب کے دور میں ایک عظیم حادثہ پیش آتا ہے، یعنی ارتکابِ جرم کا میلان۔ پہلی مرتبہ اس میلان کا اظہار، اکیس (۲۱) سال عمر ہونے سے قبل ہی ہو جاتا ہے۔ لیکن جرائم اور غلط کاریوں کا نقطۂ عروج، عمر کی تیسری دھائی میں

واقع ہوتا ہے۔

اسکول میں باقاعدہ داخل ہونے سے پیشتر ہی بچوں کو چند بار اسکول جاکر اسکول کی فضا سے مانوس ہونا چاہیے۔

سوال وجواب کے ذریعہ تعلیم دینا یا تحکمانہ طریقہ اختیار کرنا، بچہ کی سماجی نشوونما کے لیے سازگار نہیں۔ البتہ باہمی امداد کے طریقے اختیار کرنے سے، طالب علم سماج پسند بن جاتا ہے۔

جو لیڈر بن جائے، سمجھ لیجیے کہ اس میں سماجی پختگی آگئی۔ جو طلبا اسکول میں لیڈر ہوتے ہیں ان کی خصوصیات یہ ہیں، علم وفضل، بہتر ذہانت، پرکشش جسمانی ساخت، کام کرنے کی اچھی عادتیں، غیر نصابی سرگرمیوں میں کامیابی، اور اعلیٰ سماجی ومعاشی حیثیت،

گھر اور اسکول کا ماحول بچہ کو مایوس بھی بنا سکتا ہے اور پر امید بھی، کشیدہ خاطر بھی اور شگفتہ خاطر بھی۔ یہ بھی ہوسکتا ہے کہ وہ دوسروں کے سہارے جیتا رہے۔ اور اس بات کا بھی امکان ہے کہ اپنے پیروں پر کھڑا ہو جائے۔ اس میں احساس کمتری بھی فروغ پاسکتا ہے اور احساسِ برتری بھی۔ وہ یہ بھی محسوس کرسکتا ہے کہ وہ غیر محفوظ ہے اور یہ بھی کہ بالکل محفوظ ہے۔ غرضیکہ بچوں میں یہ متضاد خامیتیں ، اسکول اور گھر کے اچھے یا برے ماحول کے نتیجہ میں رونما ہوتی ہیں۔

دوستی کی تشکیل میں چند اسباب اہمیت رکھتے ہیں۔ مثلاً کلاس کے ایک ہی کمرہ میں رہنا اور ایک ہی پڑوس میں بود وباش رکھنا۔ اسی طرح ذاتی خصلتیں بھی دوستی پیدا کرنے میں مدد کرتی ہیں۔ جیسے دماغی قابلیتوں، عمر، اور تفریحی دلچسپیوں میں مماثلت یا سماجی اور معاشی رتبہ میں یکسانیت۔ اس کے علاوہ بیرون بیں (کھلے ہوئے) لوگ ، لوگوں کو اور اندرون بیں (بند) لوگ، اندرون بیں لوگوں کو پسند کرتے ہیں۔ ان میں بہت سی چیزوں کے مابین ایک ہی طرح کا رشتہ ہوتا ہے۔

اسکول میں بعض بچے دوسرے بچوں کو یا قبول کر لیتے ہیں یا رد کر دیتے ہیں۔

ایک ہی گروپ یا کلاس کے بچوں کی مقبولیت یا عدم مقبولیت معلوم کرنے کے لیے سماجی پیمائش کا طریقہ استعمال کیا جا سکتا ہے۔ بعض کلاسوں میں چھوٹی چھوٹی ٹولیاں ہوتی ہیں۔ بعض طلبا کو وسیع پیمانہ پر مقبولیت حاصل ہوتی ہے اور بعض ہر دل عزیز نہیں ہوتے۔ استاد کو اپنی کلاس کی سماجی روش کا علم ہونا چاہیے اور اسی کے مطابق اسے اپنے شاگردوں سے سلوک کرنا چاہیے۔

سوشل ڈرامہ کا مقصد یہ ہے کہ اس کے ذریعہ، سماجی ادراک اور سماجی سمجھ بوجھ کو فروغ دیا جائے۔ اس کے ذریعہ ذہنی کھنچاؤ اور تناؤ کو دور کیا جا سکتا ہے اور کشمکش کو کم کیا جا سکتا ہے۔

جو لوگ دوست بنا سکتے ہیں، یا لیڈر ہوتے ہیں، جنھیں اپنے جذبات پر بخوبی قابو ہوتا ہے، اور ایک دوسرے سے تعاون کرتے ہیں یا جو معاشی و سماجی میدان میں خود مختار بن جاتے ہیں، جن کی تفریحی سرگرمیاں صحت مند، جن کا اخلاقی معیار بلند پایہ، اور اطوار شریفانہ ہوتے ہیں اور جو صنف مخالف کے ساتھ اچھا سلوک کرتے ہیں، ایسے لوگوں کے بارے میں کہا جاتا ہے کہ وہ سماجی اعتبار سے پختہ کار ہیں۔

اپنی معلومات کو جانچیے

۱۔ اسکول میں پہلی مرتبہ داخل ہونے والے بچوں کے ساتھ کیا کرنا چاہیے کہ وہ اسکول کے ماحول میں کھپ جائیں؟

۲۔ بعض بچے کلاس کے کمرہ میں ہر دل عزیز ہوتے ہیں، کچھ نہ ہر دل عزیز ہوتے ہیں اور نہ غیر مقبول، کچھ ایسے ہوتے ہیں کہ انھیں کوئی منہ نہیں لگاتا۔ ان سے کیا مسائل پیدا ہوتے ہیں اور ان کا کیا علاج ہے؟

۳۔ آپ کے علم میں، سماجی اعتبار سے جو اعلیٰ ترقی یافتہ اور ادنیٰ ترقی یافتہ شخص ہو اس کی خصوصیات بیان کیجیے۔

۴۔ سماجی نقشے اور سماجی ڈرامے سے استاد کیا کام لے سکتا ہے ؟

۵۔ نان سی (Nancy) اور بل (Bill) کے درمیان بہت خلا ملا ہے۔ نان سی ذہین ہے، سب سے مل جل کر رہنا چاہتی ہے، لیڈر بھی ہے۔ اس کے والدین دولت مند اور تعلیم یافتہ ہیں اور گرجا میں جو تجربے ہوتے ہیں انھیں قدر کی نگاہ سے دیکھتے ہیں، اس کے برخلاف بل صاحب کسی قدر کھٹس واقع ہوئے ہیں۔ وہ نان سی کے ساتھ تن تنہا رہنا چاہتے ہیں۔ اوروں سے ملنا جلنا انھیں پسند نہیں، سماجی اور معاشی حالات بھی بہت معمولی ہے اور گرجا سے انھیں کوئی رغبت نہیں۔ ممکن ہے کہ وہ دونوں، گہرے دوست بن جائیں۔ اور پھر ایک دوسرے پر عاشق ہو کر اپنی محبت کو جاودانی بنالیں (یعنی شادی کریں)۔ اس بیان کے بارے میں آپ کی کیا رائے ہے، آیا یہ صحیح ہے یا غلط ؟

۶۔ بتایئے کہ طلبار کے سماجی فروغ کے لیے مثالی اسکول کس طرح کا ہونا چاہیے کس اسکول میں ایسی کارروائیاں عمل میں لائی جاتی ہیں جن سے طلبار کی سماجی ترقی کے مواقع نظر انداز کر دیے جاتے ہیں ؟

۷۔ فرض کیجیے کہ ایک بچہ ذہین ہے۔ اس کے جسمانی قویٰ بھی مضبوط ہیں۔ اس کے والدین اپنے ماحول کے ساتھ ہم آہنگ ہیں۔ اس کے بارے میں خیال کیا جاتا ہے کہ وہ اپنے ماحول سے مطابقت پیدا کرلے گا۔ آپ کے نزدیک یہ رائے صحیح ہے یا غلط ؟

۸۔ خود بیں ہونے کا آپ کیا مطلب سمجھتے ہیں ؟

۹۔ کیا یہ صحیح ہے کہ "کبوتر، کبوتر کے ساتھ اور باز، باز کے ساتھ پرواز کرتا ہے" یعنی ہم جنس، ہم جنس کے ساتھ ہی میل کھا سکتا ہے ؟ یا اس کے برخلاف جن لوگوں میں، کوئی قدر مشترک نہ ہو، کیا وہ ایک دوسرے کے لیے کشش رکھتے ہیں؟

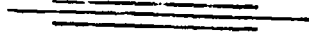
۱۰۔ وسیع اور گہرے تعلقات کے لیے ہم عمر ہونا کیوں ضروری خیال کیا جاتا ہے ؟

۱۱۔ کاغذ کا پرچہ لے کر اس کے بیچوں بیچ ایک لکیر کھینچیے۔ بائیں جانب والے اوپر کے نصف خانہ میں ایک یا ایک سے زائد ان طلبا کے نام لکھیے جو اسکول میں لیڈر مانے جاتے ہیں۔ دائیں جانب کے اوپر والے خانہ میں ان طلبا کے نام درج کیجیے جن میں لیڈری کا کم سے کم شائبہ پایا جاتا ہے۔ اس کے بعد ہر ایک کی خصوصیات قلم بند کیجیے۔

۱۲۔ "اس دنیا میں کامیابی کا ایک ہی طریقہ ہے کہ آدمی انفرادیت پسند ہو اور جارحانہ رویہ اختیار کرے، سب سے اچھی بات یہ ہے کہ لوگوں سے دور رہ کر تن تنہا کام کیا جائے اس لیے کہ انسان کو آخرکار اپنے اوپر ہی بھروسہ کرنا پڑتا ہے۔" اس بیان کے بارے میں آپ کا کیا خیال ہے؟

۱۳۔ گھریلو صورت حالات اور سماجی نشوونما کے مابین کیا رشتہ ہے؟

۱۴۔ آپ جانتے ہیں کہ عنفوانِ شباب کے زمانہ میں، غیر سماجی رویہ فروغ پاتا ہے۔ آپ کی رائے میں کیا طریقہ اختیار کرنا چاہیے کہ عنفوانِ شباب میں، سماجی نشوونما بہتر طور پر کی جا سکے؟

۱۵۔ ستارے، تغافل کے شکار، برادری سے خارج، اور مردود، کن لوگوں کو کہتے ہیں؟

۱۰۔ سیکھنے کی صلاحیت کی پیمائش

ذہانت یعنی دماغی اہلیت کی جانچ

اس باب میں کیا کیا باتیں ملیں گی

بینے (Binnet) کا انفرادی جانچ کا طریقہ کیوں کامیاب ہوا اور کیٹل (Cattel) کی کوششیں کیوں رائیگاں گئیں ؟

اسٹین فورڈ بینے ذہانت کی جانچ ، کی خصوصیات کیا ہیں ؟ یعنی جانچ کے سامان کی نوعیت کیا ہے ۔ عمر وار جانچ کا پیمانہ کس طرح ترتیب دیا گیا ہے اور بنیادی عمر کیا ہے ؟

دماغی امتحان کے سلسلہ میں پہلے طلبا ر کی انفرادی جانچ کا طریقہ وضع کیا گیا ، بعد ازاں اجتماعی جانچ کی طرح ڈالی گئی ۔ گروپ وار جانچ میں جو سامان استعمال کیا جاتا ہے وہ کس طرح کا ہوتا ہے اس سامان سے کس قسم کے ذہنی عمل کی جانچ کی جاتی ہے اور عمر کے لحاظ سے جانچ میں کامیابی کا اوسط معیار کیوں کر قائم کیا جاتا ہے ۔ ان تمام امور کو سمجھنے کی کوشش کیجیے ۔

اس باب میں بتایا گیا ہے کہ مختلف قسم کے کاموں اور جانچ کے سرد سامان کے ذریعہ جن قابلیتوں کے مابین قابل لحاظ حد تک ایک رشتہ ہوتا ہے یا یوں کہیے کہ ان کا مغز ایک ہی ہوتا ہے ۔

اس باب میں دماغی عمر اور ذہانت کے خارج قسمت کی تشریح کی گئی ہے ۔

ذہانت کے خارج قسمت کا حساب کس طرح لگایا جاتا ہے اس باب میں بتایا گیا ہے ۔

ذہانت کے خارج قسمت کی یکسانی کے باوجود ، بچوں کی دماغی عمروں میں اختلاف ہو سکتا ہے ۔ یہ بھی ممکن ہے کہ دماغی عمر یا دماغی سطح یکساں ہو ، پھر بھی ان کی ذہانت کے

خارج قسمت مختلف ہوں۔ ان باتوں کا غور سے مطالعہ کیجیے۔

غور سے دیکھیے کہ جن بچوں کی اصل عمر اور ذہانت کا خارج قسمت ایک ہی ہو اور اسی وجہ سے دماغی عمر برابر ہو، ان کی ذہانت بھی یکساں ہوتی ہے۔ اور ان بچوں میں جسمانی اور سماجی پختگی تقریباً ایک سی پائی جاتی ہے۔

لوگوں میں ذہانت کی تقسیم جس طرح ہوتی ہے وہ ایک مسلّمہ امر ہے۔ آپ کو احتیاط کے ساتھ ان کا مطالعہ کرنا چاہیے۔ ذہانت کے خارج قسمت کے مطابق، جن مختلف زمروں میں لوگ تقسیم کیے گئے ہیں اسے نوٹ کیجیے۔

دماغی کمزوری کا تصور کیسے کیا جاسکتا ہے اسے سمجھنے کے لیے طلبار کی ذہانت کے خارج قسمت اور ان کے طرز عمل کی تاثیر کو معلوم کرنا ضروری ہے۔

جو گروپ ذہانت کے اعتبار سے بہت اعلیٰ درجہ رکھتا ہے، یعنی غیر معمولی ذہین ہوتا ہے اس کے ہر فرد کی قابلیت ایک دوسرے کے مقابلہ میں کم و بیش ہوتی ہے۔ لیکن پورے گروپ کے تمام افراد، غیر معمولی ذہانت کی خوبیوں سے مالا مال ہوتے ہیں۔

تعارف۔ اینا (Anna) اور پال (Paul) مینی سوٹا کے دیہاتی اسکول میں ساتھ پڑھنے والے دو طالب علم تھے۔ اسکول کے ۳۲ طالب علموں میں اینا اور پال دونوں ایک دوسرے کی ضد واقع ہوئے تھے۔ اینا کی عمر چھ ۶ سال تھی۔ وہ ایک چھوٹی سی محنتی طالب علم تھی۔ اس کی نشست اول درجہ کے طلبار کی صف میں باہری قطار کی بائیں جانب تھی۔ پال ایک لمبا تڑنگا نو عمر لڑکا تھا۔ اس کی عمر چودہ ۱۴ سال تھی۔ اس کا ڈیسک باہری قطار میں دوسری جانب تھا۔ پال صاحب درجہ چہارم میں پڑھتے تھے لیکن وہ آٹھویں کلاس کی صف میں بیٹھا کرتے تھے اس لیے کہ وہاں بیٹھنے کی جگہ کسی قدر کشادہ تھی۔ یہاں تک تو بندوبست ٹھیک تھا۔ استاد کو بھی خیال تھا کہ پال لمبا تڑنگا لڑکا ہے اس لیے اسے چوتھے درجہ کے طلبار کے مقابلہ میں زیادہ کشادہ جگہ کی ضرورت ہے۔

استاد یہ تو ٹھیک سمجھا کہ پال کو کشادہ جگہ کی ضرورت ہے لیکن یہ نہ سمجھ سکا کہ پال میں دماغی صلاحیت کتنی ہے۔ وہ جانتا تھا کہ پال ذہین طالب علم نہ تھا اس لیے کہ پال کو

اسکول میں داخل ہوئے آٹھ سال گزر چکے تھے لیکن ابھی تک وہ چوتھے درجہ میں ہی تھا
اس کے علاوہ خاصی بڑی عمر کے باوجود وہ چوتھی کلاس میں بھی ایک کمزور طالب علم تھا۔
اس کے برخلاف اینا ایک بڑی اچھی طالب علم تھی۔ تھوڑا بہت حساب بھی
جانتی تھی وہ بڑی جلدی معنی سمجھ جاتی اور جو پڑھتی اس کا مطلب بھی بیان کر سکتی تھی۔
اس کے والدین کو اس کی کارگزاریوں کا علم تھا اور وہ محسوس کرتے تھے کہ ان کی
بیٹی کی تعلیم بہت عمدہ طریقہ پر ہو رہی ہے۔
اینا کے برخلاف پال اٹک اٹک کر پڑھتا تھا۔ پڑھتے وقت کبھی جھٹکے لیتا
کبھی بھدے پن سے کتاب پر سر جھکا کر لفظوں کو تکتا۔ اور بات بھی ٹھیک تھی، اس لیے کہ
وہ الفاظ پر حاوی نہ تھا بلکہ الفاظ اس پر حاوی تھے۔ جو پڑھتا، خاک نہ سمجھتا۔ لفظوں کے
ساتھ کشتی لڑتا اور جھنجھلا جھنجھلا پڑھتا تھا۔ استاد اس سے سخت محنت کراتا لیکن اس
کے صبر کا پیمانہ لبریز ہو جاتا تھا۔ استاد کو امید تھی کہ وقت آئے گا جب پال "جاگ اٹھے گا"
اور اسی طرح آسانی سے پڑھ لکھ سکے گا جس طرح دوسرے طالب علم پڑھتے لکھتے
ہیں۔ پال کی تعلیمی ترقی چوں کہ قابل اطمینان نہ تھی اس لیے اس کے والدین کا خیال
تھا کہ اسے اچھی طرح پڑھایا نہیں جاتا۔
اگر استاد نے دماغی جانچ کے ذریعہ اپنے شاگردوں کی دماغی صلاحیتوں کی
ناپ تول کر لی ہوتی تو حقائق کی روشنی میں اس کا علاج کرتا۔ جانچ سے اسے پتہ چلا کہ
اینا کی دماغی حیثیت اس کے ہم عمر اوسط درجہ کے طلبا میں کیا ہے اور اس طرح
استاد کی سمجھ میں آجاتا کہ اینا میں اتنی استعداد اور قابلیت پیدا ہو جانے کی کیا وجہ
ہے اور تیزی سے ترقی کرنے کی اس سے کیوں توقع کی جاتی ہے۔ اسی جانچ سے پال
کی صلاحیت کا تعین کیا جا سکتا تھا اور جس کارگر طریق پر اس کی نشست کا بندوبست کیا گیا
تھا، تقریباً اسی قدر کارگر، تعلیمی طریقۂ عمل بھی اختیار کیا جا سکتا تھا۔ یعنی دماغی اور جسمانی
تن و توش دونوں کا خاطر خواہ بندوبست ہو جاتا۔
دماغی جانچ کی کہانی۔ طلبا کی صلاحیتوں میں اختلافات اور ان اختلافات سے ابھرنے

والے مسائل کا استاد کو ہمیشہ سامنا کرنا پڑتا ہے۔ ماہرین نفسیات اور ماہرین تعلیم، دماغی صلاحیتوں کی ٹھیک ٹھیک جانچ کی ضرورت تسلیم کرتے چلے آرہے ہیں۔ انیسویں[19] صدی کے آخری دور سے ہی ذہنی جانچ کے طریقے وضع کرنے کی کوشش کی جاتی رہی ہے۔ اس صدی کے ختم ہونے پر، دماغی صلاحیت کی جانچ کے طریقے وضع کیے گئے اور ان پر نظر ثانی بھی کی گئی اس زمانہ میں پورے گروپ کی جانچ ایک وقت میں نہیں کی جاتی تھی بلکہ ایک وقت میں ایک ایک بچہ کی الگ الگ جانچ ہوا کرتی تھی۔ پورے گروپ کی جانچ کو "جماعتی جانچ" اور ایک وقت میں صرف ایک ہی شخص کی جانچ، کو "انفرادی جانچ" کہتے ہیں۔

دماغی صلاحیت کی جانچ سب سے پہلے الفریڈ بینے (Alfred Binnet) نامی ایک فرانسیسی نے مرتب کی تھی۔ پیرس کے اسکول افسران نے اس سے کہا تھا کہ کند ذہن طلبار کی شناخت کا کوئی طریقہ نکالا جانا چاہیے۔ پچھڑے ہوئے بچوں کی وجہ سے اسکول پریشان تھا اور ضرورت تھی کہ ایسا طریقہ تلاش کیا جائے جس سے ان کی صلاحیتوں کا اندازہ لگایا جا سکے تاکہ کند ذہن بچے اسکول کا کام خاطر خواہ انجام دینے کے قابل بنائے جا سکیں۔ یہ نوٹ کرنا چاہیے کہ جانچ کرنے کی ضرورت ان مسائل کی وجہ سے پیش آئی جن کا تعلق بچوں کے اسکول کے کام کرنے کی صلاحیت سے تھا اور پچھڑے ہوئے بچے ہی اس بات کا سبب بنے کہ کوئی ایسا آلہ بنایا جائے جس کے ذریعہ ان بچوں کی دماغی صلاحیت کی پیمائش کی جا سکے۔

بینے نے اپنے ساتھی سائمن (Siman) کی مدد سے اس مسئلہ پر دس سال سے زائد عرصہ تک کام کیا۔ ۱۹۰۵ء میں دونوں ساتھیوں نے اپنی تفتیش کے نتائج شائع کیے۔ اس جانچ میں تیس مختلف آئٹم (مدیں) تھے۔ بینے نے نظر ثانی کا کام جاری رکھا یہاں تک کہ ۱۹۱۱ء میں اس کا انتقال ہوگیا۔ اس نے جو پیمانہ بنایا تھا وہ نظر ثانی کے بعد ۱۹۰۸ء میں شائع ہو چکا تھا اور پھر مزید نظر ثانی کے بعد ۱۹۱۱ء میں شائع کیا گیا۔ آخری نظر ثانی میں مزید مدات شامل تھیں اور انھیں تین سال کے

بچوں سے لے کر بالغ طلبا، تک کی صلاحیتوں کو جانچنے کے لیے کام میں لایا جاسکتا تھا۔

ذہانت کی جانچ کی موجودہ شکل اس صدی کے آغاز کی پیداوار ہے۔ بینے سائمن کے پیمانہ کو گاڈرڈ نے ریاست ہائے متحدہ (امریکہ) میں رائج کیا۔ وائن لینڈ، نیوجرزی میں کمزور دماغ بچوں کا اسکول تھا۔ گاڈرڈ نے اس ادارہ کے لیے بینے سائمن کے پیمانہ کا ترجمہ کیا اور جانچ میں اس کا استعمال کیا۔ شروع میں یہ جانچ صرف کند ذہن بچوں کی ہی کی گئی تھی۔ اس سے ظاہر ہوتا ہے کہ جانچ کو عام کرنے کے خلاف لوگوں کے ذہنوں میں کسی قدر تعصب موجود تھا۔ ریاست ہائے متحدہ میں وسیع پیمانہ پر جو جانچ کی گئی ہے وہ اسٹین فورڈ نظرثانی شدہ اور بینے سائمن پیمانہ کی توسیع شدہ شکل ہے، جسے اسٹین فورڈ یونی ورسٹی کے لیوس ٹرمین نے ۱۹۱۶ء میں شائع کیا تھا۔ ٹرمین اور میرل (Merrill) نے نظرثانی کر کے ۱۹۳۷ء میں اسے دوبارہ شائع کیا۔ تازہ تر نظرثانی کا تجزیہ کرنے سے پہلے ضروری ہے کہ ان چند کوششوں پر غور کیا جائے جو ذہانت کا اندازہ لگانے کی خاطر، گزشتہ صدی میں کی گئی تھیں۔ ان کی کوششوں اور ان میں ناکامیوں کا علم ہونے کے بعد ہی ہم سمجھ سکیں گے کہ موجودہ زمانہ کی جانچیں کن صلاحیتوں کی ناپ تول کرتی ہیں۔

بینے سائمن پیمانہ کا اصل نسخہ جو ۱۹۰۵ء میں شائع ہوا تھا وہ ذہانت اور حصول تعلیم کی صلاحیت کا اندازہ لگانے کی پہلی کوشش نہ تھی۔ بینے، سائمن سے پہلے بھی لوگ گزرے ہیں جو اس قسم کی کوشش کر چکے تھے لیکن کامیاب نہ ہو سکے۔ کوئی بھی کوشش ہو، اس کی کامیابی کا سرچشمہ ہمیشہ پہلے لوگوں کی کوششوں میں ملے گا۔ قریب قریب ہر قابل قدر موجد، ہر نئی دریافت یا تخلیق کرنے والا، اپنے پیش رووں کا ممنون احسان ہوتا ہے۔ کچھ لوگ کوششیں کرتے ہیں مگر کامیاب نہیں ہوتے۔ بعد کے لوگ انھیں کوششوں سے فائدہ اٹھاکر، ایجادات کرتے ہیں۔ چیزوں کو دریافت کرتے اور تخلیقات کرتے ہیں۔ یہ ہی بات بینے اور سائمن پر بھی صادق آتی ہے۔

ان سے پہلے تفتیش کرنے والوں میں جیمس مک کین کیٹل (James McKin Cattel) گزرا ہے۔ یہ شخص انیسویں صدی کے اواخر اور بیسویں صدی کے ابتدائی زمانہ کا

ایک ممتاز امریکی ماہر نفسیات تھا۔ انیسویں صدی کی آخری دہائی میں اس نے جانچ کرنے کا ایک سلسلہ مرتب کیا۔ اس کے ذریعہ وہ دماغی صلاحیتوں کا اندازہ لگانا چاہتا تھا۔ اس سلسلہ میں مثلاً اور باتوں کے یہ چند چیزیں بھی شامل تھیں —— دس رنگوں کے نام تیزی سے بتانا، کسی چیز کو مضبوطی سے پکڑنا، پچاس سینٹی میٹر لمبی لکیر کو دو برابر حصوں میں تقسیم کرنا۔ بازو کو تیزی سے حرکت دینا —— ان مشقوں سے حس و حرکت اور اعضاء بدن کی صلاحیتوں کی جانچ تو کسی حد تک کی جا سکتی تھی، لیکن دماغی صلاحیت کا اندازہ نہیں لگایا جا سکتا تھا۔ کیٹل کی دریافت کے مطابق، ان جانچوں میں، کالج کے طلباء نے جن صلاحیتوں کا ثبوت دیا تھا، کالج میں درسی کامیابیوں سے ان کا کوئی تعلق نہ تھا۔ اس نے مان لیا تھا کہ اسکول میں جس صلاحیت کا اظہار کیا جاتا ہے وہ دماغی صلاحیت کی نشان دہی بحیثیت مجموعی کرتی ہے۔ اسی بنیاد پر وہ اس نتیجہ پر پہنچا کہ اسکول میں ان جانچوں کے ذریعہ جس صلاحیت کا اندازہ لگایا جاتا ہے، چوں کہ اس کا اسکول کی درسی قابلیت سے کوئی باہمی تعلق نہیں ہوتا اس لیے ان جانچوں کے ذریعہ، ذہانت کا اندازہ نہیں لگایا جا سکتا۔

اس طرح یہ کام ادھورا رہ گیا تھا۔ بینے نے اس کی تکمیل کی، اس نے ایک پیمانہ تیار کیا جس کے ذریعہ واقعی طور پر، دماغی جانچ کی جا سکتی تھی۔ اس نے حس و حرکت اور اعضاء بدن کی صلاحیتوں کی جانچ کرنے کی بجائے، دماغ کی پیچیدہ قوتوں کی جانچ کا کام شروع کر دیا۔ اب تک دوسرے لوگوں نے ایسا نہیں کیا تھا۔ خاص طور پر اس زمانہ میں، نفسیات کی نئی تجربہ گاہوں میں حس و حرکت اور اعضاء بدن کی صلاحیتوں کی جانچ کا کام انجام دیا جا رہا تھا۔

بینے نے ایسے سوالات اور ایسی مشقیں تیار کیں جن سے قوت ادراک، قوت حافظہ قوت موازنہ، قوت استدلال اور دوسرے عوامل کی جانچ کی جا سکتی تھی۔

عمر کا پیمانہ

بینے نے نہ صرف دماغی صلاحیتوں کا اندازہ کرنے کی غرض سے کچھ مشقیں ہی معلوم کیں، بلکہ عمر وار پیمانہ بھی مرتب کیا جسے اپنی جانچوں کے دوران میں وہ کام میں لایا۔ انفرادی جانچ کی شکل کا اس طرح حساب لگایا گیا کہ کسی خاص عمر

کے کتنے فی صد بچے کسی مخصوص جانچ میں کامیاب ہوئے۔ جس میں ۶ سال عمر کے ۵۰ فی صد بچے کامیاب ہوئے اسے ۶ سالہ ذہنی سطح ناپنے والی جانچ قرار دیا گیا اور دوسری عمر کی ذہنی سطحوں کی پیمائش کے لیے بھی اسی طرح جانچوں کا تعین کیا گیا[1] عمروار پیمانہ کی تشکیل اسی اصول کے مطابق کی گئی تھی جو اصول ٹرمین اور میریل نے اپنی وضع کی ہوئی جانچ کی آخری نظرثانی کرتے وقت اختیار کیا تھا۔ لہٰذا ٹرمین اور میریل کی جانچ کے طرز کو کسی قدر تفصیل کے ساتھ مطالعہ کرنا چاہیے تاکہ مجموعی طور پر عمروار پیمانوں کے مطابق، انفرادی جانچ کو اور ٹرمین کی آخری نظرثانی کو بخوبی سمجھا جاسکے۔

ذہانت سے متعلق، نظرثانی شدہ اسٹین فورڈ بینے کی جانچیں

بینے کے مرتبہ پیمانہ کے اصل نسخہ کی نظرثانی ٹرمین اور اس کے مددگاروں نے کی۔ ۱۹۱۶ء میں نظرثانی کیا ہوا نسخہ "اسٹین فورڈ، بینے پیمانہ" کے نام سے پہلی بار شائع ہوا۔ نظرثانی شدہ نسخہ کا استعمال، بیس سال تک وسیع طور پر کیا گیا اور ۱۹۳۷ء میں اسٹین فورڈ بینے جانچوں کی مزید نظرثانی عمل میں آئی اور انھیں ٹرمین اور میریل نے شائع کیا۔ نظر ثانی شدہ جانچیں بڑی حد تک ۱۹۱۶ء کی نظرثانی سے بہتر معلوم ہوتی ہیں۔ ۱۹۱۶ء میں جانچ کی ایک شکل تھی، ۱۹۳۷ء میں اس کی دو الگ الگ شکلیں کردی گئیں۔ یعنی فارم ایل (L) اور فارم ایم (M) اس طرح جہاں پہلے ایک امتحان تھا اس کی بجائے اب دو امتحان ہوگئے۔ تاکہ کسی طالب علم کی اگر دوبارہ جانچ کی ضرورت پیش آئے تو دوسری شکل استعمال کی جاسکے اور اس طرح اس صورت حال کا کسی قدر تدارک کیا جاسکے جو امتحان کے ایک ہی پرچہ کو دوبارہ دے کر مشق کا موقع فراہم کرتی ہے۔

اس آخری ترمیم شدہ جانچ میں توسیع بھی کردی گئی ہے، اب جانچ کا سلسلہ دو سالہ سطح سے لے کر، بالغ عمر کے ممتاز اور فائق افراد تک پھیلا ہوا ہے۔ چوں کہ اوسط درجہ کے

---

[1] ہر ایک ہم گروپ کے لیے کامیابی کا معیار ہمیشہ ٹھیک ۵۰ فی صد نہ تھا۔

بچہ کے ساتھ، نچلی سطح کے بچہ کی جانچ ہونی بھی ضروری ہے اس لیے کہا جاسکتا ہے کہ اس امتحان سے تین سال عمر کے بچوں سے لے کر، بالغ طلبا تک کی جانچ تسلی بخش طور پر ہوگی۔ تین سال عمر کے کند ذہن بچوں کی جانچ اگرچہ ٹھیک طرح نہیں ہوتی، لیکن اس قسم کے چار، پانچ یا چھ سال عمر کے بچوں کے لیے بالکل تسلی بخش ہوتی ہے تاہم اس کا انحصار اس بات پر ہے کہ کند ذہنی کس درجہ کی ہے۔ ذہین بچے خواہ ان کی عمر تین سال سے کچھ کم ہی کیوں نہ ہو ۱۹۳۷ء کی نظر ثانی شدہ شکل کے مطابق جانچے جاسکتے ہیں۔

نقشہ ۵ میں فارم ایل (L) اور فارم ایم (M) دونوں کے خاکوں کا لب لباب (ڈھانچہ) پیش کیا گیا ہے۔ اس میں عمر کی سطح، اور ہر سطح عمر پر جانچوں کی تعداد نیز ہر جانچ کی قدر و قیمت دکھائی گئی ہے۔ عمر کی نچلی سطحوں میں، یعنی سال دوم سے سال پنجم تک ایک زائد جانچ رکھی گئی ہے، جسے متبادل (جانچ) کہتے ہیں۔ جب ایک جانچ سے کام نہیں چلتا یا کسی وجہ سے جانچ نہیں کی جاسکتی جیسا کہ بعض کم عمر بچوں کے معاملہ کرنا پڑتا ہے، تو اس کے بدلہ میں ایک زائد جانچ کی جاتی ہے۔ اس خاکہ کے مطابق، جانچ کے قابل زیادہ سے زیادہ دماغی عمر، ۲۲ سال ۱۰ ماہ ہوتی ہے۔ دونوں فارموں (فارم ایل اور فارم ایم) کی جانچیں، نیز متبادل جانچیں اور قدر و قیمت ایک ہی ہے۔ دونوں فارموں (یعنی فارم ایل اور فارم ایم) میں سے ہر ایک، کل ۱۲۲ جانچوں اور سات متبادل جانچوں پر مشتمل ہے۔

اگر طالب علم کی پوری طرح جانچ کرنا منظور ہو تو اس کا امتحان ایسی سطح سال سے شروع کیا جائے کہ وہ تمام جانچوں میں کامیاب ہوسکے۔ اس سطح سال کو بنیادی عمر کہتے ہیں۔ بنیادی عمر، اوسط درجہ کے بچہ کی اصل عمر سے عموماً ایک یا دو سال کم ہوتی ہے، اس کا مطلب یہ ہے کہ اوسط درجہ کا تین سالہ بچہ دوسرے سال کی سطح کی غالباً چھ کی چھ جانچوں میں کامیاب ہوسکتا ہے۔ لیکن تین سال کی عمر کا کند ذہن بچہ ممکن ہے کہ اتنی کامیابی حاصل نہ کرسکے اور بہت ہی کند ذہن بچے کے لیے سال کی دوسری سطح کی جانچوں میں کامیاب ہونا قطعاً ناممکن ہے۔ برخلاف اس کے تین سال عمر کا ذہین بچہ، تین سالہ

نقشہ ۵۔ سال کی سطح، جانچوں کی تعداد اور قدر و قیمت [ل]

سال اور ماہ	فارم ایل اور فارم ایم دونوں کی جانچوں کی تعداد	ہر جانچ کی قدر و قیمت مہینے
دوسرا	۶	۱
دوسرا۔۶	۶	۱
تیسرا	۶	۱
تیسرا۔۶	۶	۱
چوتھا	۶	۱
چوتھا۔۶	۶	۱
پانچواں	۶	۱
چھٹا	۶	۱
ساتواں	۶	۲
آٹھواں	۶	۲
نواں	۶	۲
دسواں	۶	۲
گیارھواں	۶	۲
بارھواں	۶	۲
تیرھواں	۶	۲
چودھواں	۶	۲
اوسط درجہ کا بالغ	۸	۲
ممتاز یا فائق بالغ ۱	۶	۴
ممتاز یا فائق بالغ ۲	۶	۵
ممتاز یا فائق بالغ ۳	۶	۶

ل اگر تمام جانچوں میں کامیابی حاصل ہو جائے تو دماغی عمر ۲۲ سال ۱۰ ماہ ہوگی۔

سطح کی تمام جانچوں میں غالباً کامیاب ہوسکتا ہے اور اگر کوئی بچہ غیر معمولی ذہین ہو تو چار سالہ سطح کی جانچوں میں بھی کامیابی حاصل کرسکتا ہے۔

جانچوں کی نوعیت سب سے ادنیٰ سطح سے لے کر اعلیٰ درجہ کی بالغ سطح تک، جانچوں کی نوعیت ادلتی بدلتی رہتی ہے۔ اونچی سطح کے مقابلہ میں سب سے نچلی سطح پر جانچوں میں اشیاء کا زیادہ سے زیادہ مشاہدہ شامل ہے۔ اس وجہ سے امتحان میں لسانی عنصر کم سے کم ہوجاتا ہے۔ مثلاً دو سالہ سطح کے بچے سے کہا جاتا ہے کہ بلی کے بچہ کی شکل کے کھلونے، انگشتانہ، پیالے، چمچے، کرسی، موٹر کار، کنگی اور کانٹے دکھانے کا شناخت کرے۔ ظاہر کہ مشاہدہ کی چیزوں کا استعمال جیسے منکے، بلاکس اور دوسرے کھلونے دو اور تین سال کے بچوں کے لیے زیادہ موزوں ہیں مگر نوجوان یا بالغ طلبار کے لیے مناسب نہیں۔ عمر کی اعلیٰ سطحوں پر طلبار کی ذہانت کو زیادہ تر زبانی اور ذہنی (یعنی مجرد یا غیر مادی) سوالات کے ذریعہ جانچا جاتا ہے۔ ٹھوس اور قابلِ مشاہدہ اشیا، کم استعمال کی جاتی ہیں۔

اگرچہ ہر عمر کی سطح کے امتحان میں کافی فرق ہوتا ہے یعنی کچھ جانچیں ٹھوس چیزوں کے ذریعہ کی جاتی ہیں اور کچھ ذہنی یا تصوراتی موضوعات پر، تاہم ان میں ایک گونہ یکسانیت بھی ہے جو شروع سے آخر تک ہر عمر کی سطح میں پائی جاتی ہے۔ مثلاً ممتحن گنتی کے کچھ عدد بولتا ہے اور بچوں سے کہا جاتا ہے کہ وہ اسے دُہرائیں۔ جیسے ممتحن ایک عدد فی سکنڈ کے حساب ۴، ۹، ۲، ۶ بولے اور بچوں سے کہے وہ ان عددوں کو دہرائیں۔ دو سال ۶ ماہ کی سطح والے بچوں سے دو عددوں کو دہروائے اور اعلیٰ ترین سطح کے طلبار سے ۹ عددوں کو دہرانے کے لیے کہے تو یہی یکسانیت ہے جو ہر سطح کی جانچ میں پائی جائے گی یعنی گنتی کے عدد کو دُہروانا۔

ذہانت کی جانچ کی بعض سطحیں ایسی بھی ہیں جہاں بچوں سے اعداد الٹی ترتیب سے گنوائے جاتے ہیں مثلاً اگر ممتحن بولتا ہے ۴، ۹، ۲، ۶ تو طالب علم کو کہنا چاہیے ۶، ۲، ۹، ۴۔ عمر کی بعض سطحوں پر ایک اور سوال بھی پوچھ لیا جاتا ہے۔ بچوں کو تصویریں دکھائی جاتی

ہیں اور بچوں سے کہا جاتا ہے کہ ان تصویروں کے بارے میں مختصر سے اپنے تاثرات بیان کریں۔ نچلی سطح کا بچہ اگر یہ بتا دے کہ تصویر میں کتنے آدمی یا چیزیں ہیں تو وہ پاس کر دیا جاتا ہے۔ اس سے اوپر کی سطح کے بچوں کو تصویر کا بیان کرنا ہوتا ہے اور اعلیٰ ترین سطح کے طلبا رسے تصویر کی تعبیر کرنے یعنی اس کا مفہوم اور منشا بتانے کے لیے کہا جاتا ہے۔ تعبیر کا اطلاق اس صورت حال پر ہوتا ہے، جب جواب سے یہ ظاہر ہو کہ تصویر کے منشا سے طالب علم واقفیت رکھتا ہے یا جیساکہ عام طور پر کہا جاتا ہے کہ وہ یہ جانتا ہو کہ تصویر کے پس پردہ کیا خیال پوشیدہ ہے تصویر کی ان تین طرح کی جانچوں کو ایک مثال کے ذریعہ آسانی سے سمجھا جاسکتا ہے۔ مان لیجیے کہ کسی تصویر میں چند بوڑھے دکھائے گئے ہیں۔ یہ بوڑھے ایک آدمی کو جو اخبار پڑھ رہا ہے، ڈاک خانہ کے باہر چاروں طرف سے گھیرے کھڑے ہیں۔ بچوں کی دماغی سطح کے مطابق، تصویر دیکھ کر تین طرح کے ردّعمل ہو سکتے ہیں: (۱) تصویر میں آدمیوں اور چیزوں کو شمار کرنا (۲) تصویر کی تشریح کرنا (۳) تصویر کے پوشیدہ مفہوم کو ظاہر کرنا۔ جہاں تک آدمیوں اور چیزوں کے شمار کا تعلق ہے، یہ بتا دینا کافی ہے کہ تصویر میں آدمی ہیں، اخبار اور عمارت وغیرہ ہیں۔ لیکن تصویر کی تشریح یہ ہوگی کہ ڈاک خانہ کے باہر آدمی اکٹھا ہو کر اخبار دیکھ رہے ہیں۔ تصویر کی تعبیر اس طرح کی جائے گی: "ایک شخص کے ہاتھ میں اخبار ہے۔ بہت اہم خبریں ہیں۔ ہو سکتا ہے کہ یہ خبریں کسی چناؤ یا جنگ کے بارے میں ہوں۔ یہ شخص اپنے ان دوستوں کو خبریں پڑھ کر سنا رہا ہے جن کے پاس اخبار نہیں ہے۔ یہ اس زمانہ کا اخبار ہے جب چند ہی اخبار شائع ہوا کرتے تھے۔" دماغی ترقی اور ذہنی نشوونما کے باب میں ہم نے اس موضوع پر تفصیل کے ساتھ بحث کی ہے۔

اس کے علاوہ کچھ اور تصویریں ہیں۔ کسی تصویر میں اس کے بعض حصے غائب ہیں۔ طلبا رسے کہا گیا ہے کہ وہ غائب حصّوں کو پُر کریں۔ کسی تصویر کے سلسلہ میں پوچھا گیا ہے کہ چہروں کا مقابلہ کر کے بتایا جائے کہ کون سا چہرہ زیادہ خوب صورت ہے۔ بعض تصویریں بالکل مہمل اور بے معنی ہیں۔ طلبا رکو ان تصویروں میں یہ تلاش کر کے بتانا ہے کہ یہ مہمل

باتیں کیا ہیں۔ مثلاً ایک تصویر میں سایہ کا رُخ، سورج کی طرف دکھایا گیا ہے۔ دوسری میں دھواں اور درخت ہیں۔ دھواں ایک سمت کو جاتا ہے اور درخت مخالف سمت میں جھکے ہوئے دکھائے گئے ہیں۔ طالب علم کو بتانا ہوگا کہ اس قسم کی تصویر مہمل کیوں ہے۔ تصویروں کے ذریعہ اس قسم کی جانچیں، عمر کی مختلف سطحوں کے مطابق وضع کی گئی ہیں۔ عمر کی سطح جتنی اونچی ہوگی اسی قدر جانچ سخت ہوگی۔

الفاظ کے معانی کی جانچ بھی عمر کی متعدد سطحوں کے بموجب کی جاتی ہے۔ پانچ سالہ سطح پر، بچوں سے "گیند" اور "بلا" جیسے سادہ لفظوں کا مطلب پوچھا جاتا ہے اس سے اوپر کی سطح پر زیادہ مشکل مجرد الفاظ کے معنی پوچھے جاتے ہیں۔ ۱۹۳۷ء کی نظرثانی میں، لغتی جانچ بھی شامل ہے۔ ۴۵، آسان سے آسان اور مشکل سے مشکل الفاظ کی ایک فہرست مرتب کی گئی ہے تاکہ معلوم کیا جاسکے کہ طالب علم کتنے لفظوں کو جانتا ہے۔ مترادف اور متضاد کے معنی کی جانچ بھی کی جاتی ہے۔

ہندسوں کو دہرانے کی جانچ کے علاوہ، حافظہ یا یادداشت کی جانچ بھی ہوتی ہے کسی کہانی کا ایک حصہ، طالب علم کو پڑھ کر سنایا جاتا ہے، اور نوٹ کیا جاتا ہے کہ وہ قصہ بچے کی یادداشت میں کتنا محفوظ ہے۔ مختصر اور طویل جملے بھی پڑھے جاتے ہیں اور طالب علم سے انھیں دہروایا جاتا ہے۔ اس کے علاوہ مختلف شکلوں کے ٹکڑے دیے جاتے ہیں اور بچے سے کہا جاتا ہے کہ ان میں سے کسی ایک شکل کی نقل اتارے، اس طرح سمعی اور بصری دونوں قسم کی یادداشت کا امتحان لیا جاتا ہے۔

اسٹین فورڈ بینے (Stanford Binet) نظرثانی شدہ امتحان میں جسے ٹرمین اور میریل نے ۱۹۳۷ء میں مرتب کیا تھا دوسری قسم کی جانچیں بھی شامل ہیں مثلاً ریاضی کے مسائل کی جانچ یا اس قسم کے سوالات پوچھنا کہ مختلف حالات کے تحت ون سے طریقے اختیار کرنے چاہییں۔ مثلاً طالب علم سے سوال کرنا کہ اگر وہ پیاسا ہو یا اسکول پہنچنے میں دیر ہو جانے کا خطرہ ہو تو ایسی حالت میں اسے کیا کرنا چاہیے یا مہمل اور لغو باتیں طالب علم کے سامنے رکھ کر ان کی تفسیر کرنے کے لیے کہا جائے جیسے کسی سپاہی کا یہ

کہنا کہ اس کے سوا کسی بھی سپاہی کا قدم سے قدم نہیں ملتا' یا یہ کہاوت کہ " جس چوہے کا صرف ایک ہی بھٹ ہو وہ آسانی سے پکڑا جاتا ہے " مہمل سوالات کے ذریعہ یہ دیکھنا ہوتا ہے کہ آیا بچہ ان کی لغویت کو سمجھتا ہے یا نہیں۔

یہاں تمام کی تمام ذہنی جانچوں کا ذکر نہیں کیا گیا ہے۔ لیکن اختصار کے ساتھ جو کچھ بھی بتایا گیا ہے اس سے ایک ایسے انفرادی امتحان کی عام نوعیت کی اچھی خاصی تصویر سامنے آجاتی ہے جو وسیع پیمانہ پر استعمال کیا جاتا ہے اور جس میں مختلف جانچیں، عمر کی سطحوں کے مطابق ترتیب دی گئی ہیں۔ اس امتحان میں جو مخصوص جانچیں شامل ہیں ان کی نوعیت بتاتی ہے کہ وہ مختلف قسم کے حافظہ، قوت ادراک، قوت استدلال، مختلف چیزوں میں تلازم خیالات کی صلاحیت، اور طرح طرح کی معلومات کی وسعت کا جائزہ لینے کے لیے مرتب کی گئی ہیں۔

اجتماعی جانچ

ماہرین نفسیات نے ایک ہی نشست میں پورے گروپ کی دماغی صلاحیت جانچنے کے لیے بھی امتحانات مرتب کرنے کی کوشش کی ہے۔ دماغی صلاحیت کی انفرادی جانچ بلاشبہ قابل اطمینان ہے لیکن اس میں ایک قباحت ہے۔ صرف ایک بچہ کی جانچ کرنے اس کے جوابات کو جانچنے اور اس کے دماغی نشوونما کا تعین کرنے میں ایک گھنٹہ سے زیادہ وقت درکار ہوتا ہے۔ قدرتاً یہ ضروری سمجھا گیا کہ ایک ایسی جانچ وضع کی جائے جس سے ایک وقت میں گروپ کے تمام افراد کو جانچا جا سکے۔

۱۹۱۵ء کے لگ بھگ کچھ امریکی ماہرین نفسیات، اجتماعی جانچ کا تجزیہ کرنے میں مشغول ہو گئے۔ پہلی عالمی جنگ میں ریاست ہائے متحدہ کے داخلہ نے ان لوگوں کو موقع بہم پہنچایا کہ اپنے پچھلے تجربوں کو کام میں لاکر، ذہانت کی ایک ایسی اجتماعی جانچ تیار کریں، جس کے ذریعہ جبریہ بھرتی کیے ہوئے فوجیوں کی دماغی قابلیتیں معلوم کی جاسکیں۔ یہ جانچ " آرمی ایلفا " (Army Alpha) کے نام سے مشہور تھی۔

اس کے کامیاب نتائج سے بہت بڑھی اور دوسری طرح کی جانچیں وضع کی جانے لگیں، یہاں تک کہ جنگ ختم ہونے پر چند برسوں ہی میں بچوں اور نوجوانوں کے لیے کئی ایک اجتماعی جانچیں تیار کر لی گئیں۔ آج کل اتنی کثیر تعداد میں دماغی جانچیں مروج ہیں کہ مشکل ہی سے کوئی واحد شخص اس سب سے واقف ہوگا۔ سنہ ۱۹۲۰ء سے سنہ ۱۹۲۹ء تک دس سال کے عرصہ میں ان جانچوں کا مرتب کرنا اور استعمال میں لانا زور شور سے جاری رہا۔ اسی دھائی میں نفسیاتی اور تعلیمی رسالوں میں اس موضوع پر سب سے زیادہ تعداد میں مضمون لکھے گئے، جن کی بنیاد وہ معلومات تھیں جو جانچ کے نتیجہ کے طور پر حاصل ہوئی تھیں اگرچہ ذہانت کی جانچیں اب تک وسیع پیمانہ پر اور غالباً پہلے کے مقابلہ میں زیادہ سمجھ بوجھ کے ساتھ کام میں لائی جا رہی ہیں۔ لیکن ان کی بنیاد پر تحقیق و تفتیش (ریسرچ) کا ایک خاص طریقہ زیادہ ترقی پر ہے۔ اس میں ایک ہی گروپ کے طلبار کا دماغی امتحان ایک طویل مدت کے دوران بار بار لیا جاتا ہے۔ اب جبکہ تیس سال سے نفسیاتی امتحانوں کا استعمال جاری ہے، اس قسم کی تحقیق و تفتیش بہت کار آمد ثابت ہوگی۔

دوسری عالمی جنگ کے دوران (Army General Classification Test) (فوجی بھرتی کی عام درجہ بندی کے امتحان) میں مسلح افواج کے تقریباً ایک کروڑ آدمیوں کو شامل کیا گیا۔ آج کل اس کی نظر ثانی شدہ شکل رائج ہے۔ آرمی ایلفا کی طرح جسے پہلی جنگ عالم میں استعمال کیا گیا تھا۔ (فوجی عام درجہ بندی کا امتحان) بہت کار آمد ثابت ہوا۔ اس سے جانچ کیے جانے والے اشخاص کی صلاحیتوں کو جلد اور کافی حد تک قابل اعتماد طریق پر جانچا جا سکتا ہے۔ دوسری معلومات کے ساتھ ساتھ مسلح افواج کے افراد کو ان کی اہلیت کے مطابق فرائض سونپنے کا کام بھی ان جانچوں سے لیا گیا

ذہانت کے بارے میں اجتماعی جانچوں کے سوالات

ذہانت کے بارے میں مختلف قسم کے سوالات دیے جاتے ہیں۔ کسی حد تک سب دماغی قابلیت کی جانچوں سے تعلق رکھتے ہیں۔ لیکن طرح طرح کی جانچوں کی ایک بڑی خوبی یہ ہے کہ ان کے ذریعہ دماغ کی گوناگوں صلاحیتوں کی پوری پوری

جانچ ہو جاتی ہے۔ لہٰذا ایک جانچ کی بجائے اگر طرح طرح سے جانچیں کی جائیں تو عام ذہنی صلاحیتوں کی کافی صحیح پیمائش کی جا سکتی ہے۔

اجتماعی دماغی جانچوں میں مندرجہ ذیل قسم کے سوالات شامل ہوتے ہیں: الفاظ سے واقفیت (یعنی طالب علم کے پاس الفاظ کا کتنا ذخیرہ ہے). پڑھنے کی قابلیت. ریاضی کے سوالات حل کرنے کی قابلیت۔ جملے پورا کرنے کی قابلیت، عام معلومات۔ چیزوں کے درمیان منطقی رشتہ قائم کرنے کی قوت فیصلہ، عقلِ سلیم، یا عام سمجھ بوجھ وغیرہ۔ یہ بیشتر مدیں لسانی نوعیت کی ہیں۔ لیکن اس کے علاوہ دوسرے طریقے بھی کام میں لائے جاتے ہیں، مثلاً ہندسے، شکلیں، اور تصویریں۔ ذیل میں کچھ نمونے دیے جاتے ہیں جن سے ان چیزوں کی وضاحت ہو جائے گی جو اجتماعی ذہانت یا رجحانات کی جانچ میں عموماً پائی جاتی ہیں۔

دماغی جانچوں میں الفاظ کا حصہ

ذہانت کے اجتماعی امتحانوں میں لفظی مواد کے مختلف نمونے ذیل میں درج کیے جاتے ہیں۔

ان تمام مدات میں الفاظ ہی الفاظ ملیں گے اور اس قسم کی مشقوں کا منشا، یہ جانچنا ہوتا ہے کہ الفاظ استعمال کرنے اور انھیں سمجھنے میں کن دماغی عوامل کا حصہ ہے۔ ان کے نتائج سے عام ذہانت کی ناپ تول کی جاتی ہے۔ مدات کو پڑھتے وقت لفظی مدوں کے مختلف نمونوں کو غور سے دیکھنا چاہیے۔ مدوں کی ترتیب اور ترکیب کو بھی نوٹ کیا جائے۔ نیز اس امر پر بھی توجہ کی جائے کہ طرح طرح کے مدات کے ذریعہ کن مخصوص ذہنی عوامل کو جانچنا مقصود ہے۔

۱۔ لغات

ناگزیر۔ (الف) مشکل (ب) اٹل (ج) لازمی (د) روزمرہ ....(ج)

تواش خراش کرنا۔ (الف) زنگ (ب) تتر بتر کرنا (ج) برباد کرنا (د) گھسنا...( )

سخت اصرار۔ تقاضہ۔ ...(۱) مترادف (۲) متضاد ...(۱)

پُرتصنع۔معصوم۔ ... (۱) مترادف (۲) متضاد ... ( )

(۱) مخمور (۲) منحوس (۳) مست (۴) مسرور ... ۱ اور ۴ / مترادف ۔ متضاد

(۱) امن (۲) ایثار (۳) ایذا (۴) خلفشار ... مترادف ۔ متضاد

معلوماتِ لغات کے سلسلہ میں اوپر تین طرح کی مثالیں دی گئی ہیں لیکن انھیں حل کرنے کی ہدایات نہیں دی گئی ہیں۔ پڑھنے والا خود معلوم کرے کہ ممتحن کیا چاہتا ہے۔

۲ ۔ — مندرجہ ذیل چیزوں میں بس ایک چیز ایسی ہے جس کا دوسری چیزوں سے کسی بھی طرح کا تعلق نہیں۔

(۱) اسکیٹنگ (Sketing) (۲) برف (۳) اسکیئنگ (Skiing)

(۴) سلیج (Sledge) (۵) پھول، ———— (۵)

(۱) ذہنی پیچیدگی (۲) تحت شعور (۳) تصویرِ خیالی (۴) استصوابِ عامہ (۵) حافظہ، ———— ( )

۳ —— مندرجہ ذیل کا سب سے اچھا جواب:

"کیچڑ اچھالنے سے خود ہی نقصان اٹھاؤگے"۔ اس کا مطلب ہے:

(۱) ناقص کھیتی باڑی سے زمین کی اوپری مٹی خراب ہو جاتی ہے۔

(۲) دوسروں کو برا کہنے والا خود تکلیف اٹھاتا ہے۔

(۳) چھوٹے چھوٹے نقصانات کا نتیجہ بڑا بھاری نقصان ہوتا ہے۔

(۴) انسان کو اپنے ذرائع اور وسائل ضائع نہیں کرنے چاہیئں۔

۴ مخلوط جملے:

مندرجہ ذیل بے ترتیب جملوں کے پہلے اور آخری لفظ کے نیچے خط کھینچو:

"ایک انتظامیہ میں چاہتے ہیں ہم سیاسی تبدیلی"

"کہ میری نہیں مجھے بیوی یہ سمجھتی مشکل ہے"

صحیح یا غلط :
" پہلا متحدہ تھا کا صدر واشنگٹن ریاست ہائے " . . . . . صحیح یا غلط
" شمالی شکاگو میں تین ہیں، اور لینس اور شہر نیو امریکہ یارک نیو سب سے بڑے
صحیح یا غلط
نوٹ۔ اوپر جو دو مخلوط بے ترتیب جملے دیے گئے ہیں، کتاب میں انھیں حل کرنے کے متعلق کوئی ہدایت نہیں ہے۔ آسانی کی خاطر بتایا جاتا ہے کہ پہلے جملوں کو صحیح نحوی ترتیب میں لایا جائے پھر جواب دیا جائے۔ (مترجم)

۵ــــ جملوں کے معانی

کوئی شخص وقت بچانے کے لیے جو کوشش کرتا ہے، ٹال مٹول کرنے سے اس کا مقصد فوت ہو جاتا ہے . . . . . . صحیح۔ غلط
عمارت کے سامنے کے رخ کا پلان یہ مدنظر رکھ کر بنایا جاتا ہے کہ اس کا پچھلا حصہ خوشنما دکھائی دے . . . . . . صحیح۔ غلط

۶ــــ معلومات

لفظ " بحری " کا تعلق مندرجہ ذیل میں کس کے ساتھ ہے : (۱) شرارت (۲) لفاظی (۳) سمندر (۴) تقریب (۵) صفر، ــــــــــ (۳)
" انگلو " کا تعلق مندرجہ ذیل میں کس کے ساتھ ہے : (۱) انگلینڈ (۲) ریاستہائے متحدہ امریکہ (۳) فرانس (۴) روس (۵) عرش بریں ــــــــــ ( )
رشتے یا باہمی نسبت۔ " سویڈ " اور " سویڈن " کے مابین جو نسبت ہے اس قسم کا رشتہ ان میں کن کن کے مابین ہے : (۱) اسپین (۲) ہسپانوی (۳) انگریز (۴) کوریا (۵) انگلستان ــــــــــ (۳ : ۵)
بت تراش اور بت کے مابین جو نسبت ہے ویسی نسبت مندرجہ ذیل میں کن

کن کے مابین ہے ؛

(۱) کارخانہ (۲) سنار (۳) مزدور (۴) زیورات (۵) پتھر ———— ( )

جنگ اور بربادی کے مابین جو نسبت ہے، ویسی امن کی نسبت مندرجہ ذیل میں کس کے ساتھ ہے ؛ (۱) نل (۲) جائداد (۳) تحفظ (۴) صلح نامہ ———— (۳)

بنک کا جو تعلق روپیہ، پیسہ سے ہے منڈی کا ان میں سے کس چیز سے ایسا ہی تعلق ہے (۱) محاسب (۲) اناج (۳) کتابیں (۴) فارم ———— ( )

(ریاضی کی اصطلاح میں مندرجہ بالا سوالات کو تناسب یا نسبت کہتے ہیں۔)

فریڈ بمقابلہ جان زیادہ لمبا ہے اور جان بمقابلہ رذن زیادہ طویل القامت ہے بتاؤ کہ ان میں سب سے زیادہ لمبا آدمی کون ہے ؟ (۱) فریڈ (۲) جان (۳) ردن ———— (۱)

فرض کرو ہر گاڑی کے چار پہیے ہوتے ہیں اور موٹر کاروں کے پہیے بھی چار ہوتے ہیں اس لیے (۱) تمام گاڑیاں موٹر کاریں ہوتی ہیں (۲) تمام ویگنوں کے چار پہیے ہوتے ہیں، (۳) تمام گاڑیاں ایک سی ہوتی ہیں۔

مندرجہ ذیل میں سے وہ باٹ چھانٹو، جو سائز، حیثیت اور مقدار کے لحاظ سے بیچ کا درجہ رکھتا ہو (۱) ٹن (۲) آونس (۳) پونڈ (۴) گرین (چاول) (۵) ہنڈریڈ ویٹ، ———— (۳)

(۱) پروفیسر (۲) اسسٹنٹ (۳) اسوشیئیٹ پروفیسر (۴) انسٹرکٹر (۵) اسسٹنٹ پروفیسر ———— ( )

مندرجہ ذیل میں سے تین ایسی چیزیں چھانٹو جو منطقی طور پر ایک دوسرے سے تعلق رکھتی ہیں ؛ (۱) پلاٹینم (۲) ہیرا (۳) جوہری (۴) چاندی (۵) یاقوت (۶) سونا ———— (۱-۴-۶)

(۱) بانسری (۲) نفیری (۳) شہنائی (۴) ڈھول (۵) بینڈ (۶) موسیقی ———— ( )

مندرجہ ذیل چیزوں میں صرف ایک چیز ایسی ہے۔ جو دوسری چیزوں سے کوئی تعلق نہیں رکھتی :۔

(۱) طبیعات (۲) کیمسٹری (۳) معاشیات (۴) نباتیات (۵) علم حیوانات ———— (۳)

(۱) ہتوڑا (۲) رندا (۳) آری (۴) چھینی (۵) تولیہ ——— ( )

مندرجہ ذیل میں سے دو چیزیں چھانٹو جو کسی کمرہ کے لیے سب سے زیادہ ضروری ہو سکتی ہیں :۔

(۱) فرش (۲) دری (قالین) (۳) پلاسٹر (۴) دیواریں (۵) الماری ——(۱۔۴)

دائرے کے لیے ان میں سے کون سی دو چیزیں ضروری ہیں :

(۱) محیط (۲) قطر (۳) وتر (۴) مکعب (۵) خط مّس ——( )

قصہ خوانی کی جانچ کے لیے قصہ خوانی کا طریقہ بھی استعمال کیا جاتا ہے۔ کہانی پڑھ کر بچوں کو سنائی جاتی ہے۔ اور اس سے کہانی کے واقعات پر سوالات پوچھے جاتے ہیں۔ عبارت فہمی اور قوت حافظہ کو جانچنے کے لیے غالباً یہ ایک اچھا طریقہ ہے۔ اس سے معلوم ہو جاتا ہے کہ بچوں کو جو بھی پڑھ کر سنایا گیا ہے اسے وہ کس حد تک سمجھتے اور کس قدر یاد رکھ سکتے ہیں۔

لفظوں کی یادداشت لفظوں کی جانچ کا ایک طریقہ اور ہے، یعنی بچہ سے کہا جائے کہ ایک ہی حرف، (جیسے ب۔ ج۔ د۔ س یا کسی اور حرف) سے شروع ہونے والے جتنے الفاظ پانچ منٹ کے اندر لکھ سکتا ہے، لکھے۔ اگر پڑھنے والا بذات خود اس کا تجربہ کرے تو یہ جانچ، اس کی توقع کے خلاف زیادہ مشکل ثابت ہوگی۔ کیوں کہ وقت ختم ہونے سے پہلے ہی الفاظ کا ذخیرہ ختم ہو چکا ہوگا۔

جانچ ایک اور طریقہ سے بھی کی جا سکتی ہے، یعنی طالب علم سے کہا جائے کہ وہ مقررہ وقت کے اندر، سابقے اور لاحقے لگا کر جتنے الفاظ لکھ سکتا ہو لکھے۔ (سابقے جیسے

ہم (ہم راز، ہم پلّہ، ہم عمر)، با (باوجود، باخبر)۔ لاحقے: جیسے پرور (بندہ پرور، قوم پرور)، گار (کامگار، سازگار، مددگار)}

عددی سوالات | ۱۱ فٹ چوڑے، ۱۴ فٹ لمبے قالین کو صاف کرانے کی اُجرت بشرح ۶۵ پیسے فی مربع فٹ کیا ہوگی؟ ________

۳۶ کے ۴/۱ میں کون سا عدد جمع کیا جائے کہ میزان ایک ہفتہ کے کل دن جمع ۵ سے دوگنی ہو جائے؟ ________

عددی سلسلہ ۔ وہ عدد چھانٹو، جو مندرجہ ذیل عددی سلسلہ سے تعلق نہیں رکھتا۔

۱۸ ، ۱۷ ، ۱۵ ، ۹ ، ۶ ، (۱۷)

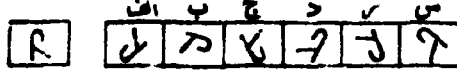
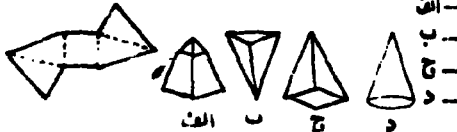
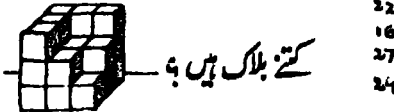
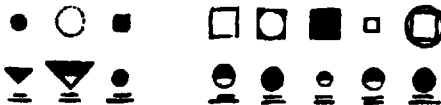
۲ ، ۴ ، ۶ ، ۷ ، ۱۶ ، ۲۲ ( )

شکل اور مکانیت کے بارے میں جانچ کی چیزیں | شکل اور مکانیت کی مدات میں (شکل مثلاً اجزا ایک، کسی اور کے بارے میں ہدایات نہیں دی گئی ہیں۔ ان مدات کی بناوٹ ہی سے ظاہر ہوتا ہے کہ بیشتر مدات میں، پہلے، نمونہ کی چیز دی گئی ہے۔ اس کے سامنے ایک یا ایک سے زائد چیزوں میں سے نمونہ کی سی چیز چھانٹو اور پھر دی ہوئی لکیروں کے مطابق لکیریں کھینچو۔ دو ایسے حصوں کو چھانٹو جنہیں چھوڑ کر نمونہ کی چیزیں بنائی جائیں یا اس شکل کو چھانٹو جو مماثلت پیدا کردے۔

پڑھنے والا نوٹ کرے گا کہ ان میں سے بہت سی مدات میں یا تو استدلال کی ضرورت ہے یا ان کے لازمی باہمی تعلق کا سمجھنا ضروری ہے۔ بعض مدیں غالباً حافظہ کی براہ راست جانچ کے لیے وضع کی گئی ہیں اور بعض کا تعلق، تصور اور تخیل سے ہے۔ ان میں ذہنی عوامل (یعنی حافظہ، تصور اور تخیل) میں باہمی تعلق ہوتا ہے۔ یا ان کا انحصار ایک عام، غیر منقسم دماغی قوت یا صلاحیت پر ہے۔ تاہم تمام دماغی قوتوں کا کافی وشافی اندازہ لگانے کے لیے، جانچ کے طرح طرح کے سامان مختلف نمونوں کی مشقیں اور سوالات درکار ہوتے ہیں تاکہ طلبا کے جوابوں کے لیے وسعت پیدا کی جاسکے۔

شکل نمبر۱ میں جو شکلیں دی گئی ہیں ان کا مواد، انٹرمیڈیٹ، اپر پرائمری اسکول، کالج کے طلبا، اور بالعموم بالغوں کے لیے استعمال کیا جاتا ہے۔ ادنیٰ کلاسوں کی جانچ میں لسانی مواد کم اور تصویریں زیادہ استعمال کی جاتی ہیں۔ تیسری کلاس سے نچلی کلاسوں کے چھوٹے بچوں کے لیے اجتماعی جانچ کارآمد ثابت نہیں ہوتی۔ لہٰذا ان کی ذہنی پیمائش کے لیے، انفرادی جانچ کا طریقہ استعمال کرنا چاہیے۔ جن جانچوں کا اوپر ذکر کیا گیا ہے وہ عام طور پر استعمال کی جاتی ہیں۔ ان کے مواد کو اس طرح ترتیب دیا گیا ہے کہ طلبا، یا دوسرے لوگ، عمر کی جس سطح سے تعلق رکھتے ہیں، اسی کے مطابق جانچ کا مواد کم یا زیادہ ہوتا ہے۔

ضمنی جانچوں میں باہمی ربط

بعض ضمنی جانچوں کے سلسلہ میں بتایا جا چکا ہے کہ ان میں سے بیشتر میں کوئی نہ کوئی جزو مشترک ہوتا ہے الفاظ سے واقفیت، پڑھنے کی قابلیت اور عام معلومات کا ذخیرہ اسی جزو کے عام عناصر ہیں۔ اگرچہ اس جزو مشترک کی جانچ مقصود نہیں ہوتی لیکن جانچ کے بعض حصے ایسے ہوتے ہیں کہ ان میں اتفاقاً اس کی بھی جانچ ہو جاتی ہے۔ چوں کہ بیشتر صلاحیتوں میں ایک جزو مشترک ہوتا ہے اس لیے ان کے مابین باہمی ربط پایا جاتا ہے۔ کسی جانچ کے دو حصوں میں باہمی ربط محض واجبی ہونا چاہیے اگر یہ ربط بہت زیادہ ہوگا تو اس کے معنی ہیں کہ جانچ کے دونوں حصے، مختلف صلاحیتوں کو جانچنے کی بجائے ایک ہی صلاحیت کی جانچ کرتے ہیں اور یہ غیر ضروری تکرار ہے۔ اس کے برخلاف اگر جانچ کے مختلف حصوں میں کوئی باہمی تعلق موجود نہیں یا بہت تھوڑا ہے تو اس کا مطلب یہ ہے کہ غالباً یہ جانچ، عام صلاحیت کی پیمائش نہیں کرتی۔ لہٰذا زیادہ مناسب یہ ہے کہ جانچ کے حصوں میں کسی قدر باہمی تعلق ہونا چاہیے تاکہ جو خرابیاں اوپر بیان کی گئی ہیں وہ پیدا نہ ہوں، بلکہ ذہانت کے مختلف پہلوؤں کی ناپ تول کی جا سکے اور مرکب جانچ (یعنی ملی جلی جانچ) کی وسعت اور ہمہ گیری سے فائدہ حاصل کیا جا سکے۔ اسی وجہ سے ذہانت کی اجتماعی جانچ مختلف حصوں پر مشتمل ہوتی ہے جن میں کچھ چیزیں مشترک ہوتی ہیں لیکن وہ حصے ایک دوسرے سے اس قدر

(From Psychological Examination, by L.L. Thurstone and Thelma Gwinn Thurstone, American Council of Education, Washington, D.C.)

شکل ۱۰ جس میں دماغی جانچ کے لیے شکل و صورت، مکانیت اور سامان دیا گیا ہے۔

مختلف ہوتے ہیں کہ ان میں ذریعہ، جدا جدا صلاحیتوں کی جانچ کی جا سکتی ہے۔

اوسط اور معیار ذہانت کی جانچ کرنے والا ان تمام چیزوں کو جمع کرتا اور ترتیب دیتا ہے، جنہیں وہ جانچ میں شامل کرنا ضروری سمجھتا ہے لیکن جب تک اس جانچ سے متعلق اوسط اور معیار قائم نہیں ہوتے اس وقت تک جانچ کنندہ کے پاس کوئی آلہ نہیں ہوتا جس کے ذریعہ موثر جانچ کی جا سکے، بطور مثال چونکہ مختلف عمر کے بچوں کی جانچ کا مقصد یہ ہے کہ امتحان میں بچوں کے اوسط نمبر معلوم کیے جائیں، اس لیے ہر عمر کے بہت سے بچوں کو جانچنا ضروری ہوتا ہے۔ چھ سال عمر کے بچوں کے اوسط نمبروں کی بنا پر ان کی دماغی عمر یا دماغی سطح چھ اور سات سال عمر والوں کی دماغی سطح سات مانی جائے گی۔ وغیرہ۔ دماغی جانچ کا ترتیب کنندہ، عام طور پر ایک کتابچہ تیار کرتا ہے، جس میں مختلف عمریں سلسلہ وار درج کی جاتی ہیں اور ہر عمر سے متعلق اوسط نمبر دیے جاتے ہیں۔ عمر کا شمار نہ صرف پورے پورے سال بلکہ مہینہ میں بھی کیا جاتا ہے جیسے سات سال ایک ماہ یا ۷ سال ۲ ماہ وغیرہ۔ اس کتابچہ سے یہ معلوم کیا جا سکتا ہے کہ کسی خاص عمر کے بچوں کو ذہنی جانچ میں اوسطاً کتنے نمبر حاصل ہونے چاہئیں۔

مثلاً اگر کسی نے ۵ سال عمر سے لے کر ۱۰ سال عمر تک کے بچوں کے لیے جانچیں تیار کی ہیں تو اسے ۵ سال ایک ماہ، ۵ سال دو ماہ، ۵ سال ۳ ماہ، ۵ سال ۴ ماہ اور اسی طرح دس سال کی عمر تک کے اوسط نمبر معلوم کرنے ہوتے ہیں۔ انہیں دی ہوئی عمروں کے اوسط نمبروں کو معیار کہا جاتا ہے اور یہ نمبر دماغی عمر (د۔ع) کے ساتھ وابستہ ہوتے ہیں۔ ان کی وضاحت ایک مثال کے ذریعہ پیش کی جاتی ہے۔ مان لیجیے کہ ۸ سال ۶ ماہ عمر کے بچوں کے اوسط نمبر ۵۲ ہیں۔ اس کا مطلب یہ ہوا کہ ۵۲ نمبر، ۸ سال ۶ ماہ عمر کے بچوں کی دماغی عمر (د۔ع) یا دماغی سطح ظاہر کرتے ہیں۔ یہ بھی فرض کر لیجیے کہ کوئی بچہ جس کی عمر ۸ سال ایک ماہ ہے وہ بھی اتنے ہی نمبر حاصل کرتا ہے تو اس کی دماغی عمر (د۔ع) ۸ سال ۶ ماہ شمار کی جائے گی۔ اس کی ذہانت کا ماحصل (ذ م) ۸ سال ۶ ماہ کو ۸ سال ایک ماہ سے تقسیم کر کے معلوم کیا جا سکتا ہے۔ یعنی ذہانت کا

حاصل ۱۰۵ یا ۱۰۵ ہوگا۔
کسی بھی بچہ کی ذہانت کے ماحصل (ذ م) کا حساب مندرجہ ذیل طریقہ پر لگایا جاتا ہے۔ معیاروں کے کتابچہ میں، دماغی عمریں دی ہوتی ہیں جو ذہانت کی جانچ میں حاصل کردہ نمبروں کے مطابق ہوتی ہیں۔ دماغی عمر (د۔ ع) کو اصل عمر سے تقسیم کردیا جائے تو ذہانت کا ماحصل نکل آئے گا۔ اب اس سلسلہ میں کسی قدر تفصیل سے بحث کی جائے گی۔

دماغی عمر اور ذہانت کا ماحصل

دماغی حیثیت متعین کرنے کے لیے جو طریقہ کار استعمال کیا جاتا ہے، ہم اس کی وضاحت ایک مثال کے ذریعہ کرنا چاہتے ہیں۔ فرض کیجیے کہ ۸ سال ایک ماہ کے بچہ کی ذہانت کی جانچ کی گئی۔ اس نے جو نمبر حاصل کیے وہ دس سال دو ماہ عمر کے بچوں کے نمبروں کے برابر ہیں۔ لہٰذا اس کی دماغی عمر دس سال دو ماہ ہوگی۔ اگر کسی بچہ کی ا۔ ع اور د۔ ع ہمارے علم میں ہو تو ہم اس کی ذہانت کا تعین کرسکتے ہیں اس کے لیے ذ۔م حروف استعمال کیے گئے ہیں۔ ذ۔م کا فارمولہ یہ ہے:

$$\text{ذ.م} = \frac{\text{د ع}}{\text{ا ع}} \times 100$$

مندرجہ بالا مثال میں

$$\text{ذ.م} = \frac{\text{۱۰ سال ۲ ماہ}}{\text{۸ سال ایک ماہ}} \times 100$$

$$\text{ذ.م} = \frac{\text{۱۲۲ ماہ}}{\text{۹۷ ماہ}} \times 100$$

ذ۔م معلوم کرنے کا بہترین طریقہ یہ ہے کہ سالوں کو مہینوں میں تبدیل کرلیا جائے۔ فارمولہ میں ۱۰۰ سے ضرب کرنے کا مقصد یہ ہے کہ عشاریہ نکالنے کے جنجال سے بچا جاسکے۔

اوپر کی مثال سے ظاہر ہوتا ہے کہ بچہ کی دماغی نشوونما اوسط یا معمول کے مقابلہ میں زیادہ تیزی سے ہوئی ہے۔ اگر اس کی دماغی نشوونما، اوسط کے مطابق ہوتی تو دماغی عمر اور اصل عمر دونوں برابر ہوتیں اور ذ۔م، ۱۰۰ ہوتا۔ لیکن بچہ اس د۔ع یا سطح پر پہنچ چکا ہے جو اس کی ا، ع سے اوپر ہے۔ اس کی دماغی نشوونما کا سالانہ اوسط، حسب معمول سالانہ اوسط سے زیادہ ہے۔ ۱۲۶ ذ۔م ظاہر کرتا ہے کہ بچہ کی دماغی نشوونما ۱٫۲۶ سالانہ کی شرح سے فی سال ہوئی ہے۔

ذ۔م بچہ کی دماغی نشوونما کی نشان دہی کرتا ہے۔ مذکورہ بالا مثال میں بچہ کی اصل عمر ۸ سال ۱ ماہ یا ۹۷ ماہ ہے۔ لیکن اس کی دماغی نشوونما ۱٫۲۶ ماہ، فی ماہ یا ۱٫۲۶ سال، فی سال کی شرح سے ہوئی ہے اگر ۸ سال ایک ماہ کو ۱٫۲۶ سے ضرب کردیا جائے تو اس کا حاصل ضرب یعنی دس سال دو ماہ یا ۱۲۲ ماہ، بچہ کی دماغی عمر ہوگی یہی بچہ کی وہ دماغی عمر ہے جسے ابتدا میں بتایا گیا تھا۔ دوسرے لفظوں میں ذ۔م اور ا۔ ع معلوم ہو تو انھیں ضرب دے کر د۔ع معلوم کی جا سکتی ہے۔

جس بچہ کی ذہانت اوسط سے کم ہو، اس کے ذ۔م کا حساب بھی اسی طرح لگایا جاتا ہے۔ ایسے بچہ کی د،ع اس کی ا، ع سے کم ہوگی اور ذ، م ۱۰۰ سے کم ہوگا اب ایک لڑکی کی مثال پیش کی جاتی ہے۔ اس لڑکی کی عمر ۶ سال ۸ ماہ ہے لیکن دماغی جانچ میں اس کی استعداد کا اوسط، ۵ سال ۴ ماہ عمر کے بچوں کے برابر ثابت ہوا۔ لہٰذا اس کی د، ع، ۵ سال چار ماہ یا ۶۴ ماہ ہوئی ۵ سال ۴ ماہ یا ۶۴ ماہ کو یعنی د، ع کو ۶ سال ۸ ماہ یا ۸۰ ماہ یعنی ا، ع سے تقسیم کیجیے۔

$$\text{ذم} = \frac{۶۴}{۸۰} \times ۱۰۰ = ۸۰$$

اس کے معنی یہ ہیں کہ اس لڑکی کی دماغی نشوونما اس اوسط کا ۸۰ فی صد ہے جو اس کے ہم عمر بچوں کے لیے مقرر کیا گیا ہے۔ اسے ۵ سال ۴ ماہ کی دماغی سطح تک پہنچنے میں ۶ سال ۸ ماہ لگے۔ اگر اس کی نشوونما کی شرح یعنی ۰٫۸۰ کو اس کی اصل عمر یعنی ۶ سال ۸ ماہ سے

ضرب کیا جائے (۰،۸۰ × ۸۰ ماہ) تو حاصل ضرب ۶۴ ماہ یا ۵ سال ۴ ماہ، اس کی د، ع ہو گی ۔

یہ پہلے ہی بتایا جا چکا ہے کہ ذ،م سے بچوں کی دماغی نشوونما کی رفتار کا پتہ چلتا ہے۔ اس سے یہ معلوم ہوتا ہے کہ بچہ کی دماغی سطح میں کتنا سالانہ اضافہ ہوا ہے۔ علاوہ ازیں ذ،م سے چوں کہ دماغی نشوونما کی شرح معلوم ہوتی ہے اس لیے اس کو ذہانت کی علامت بھی سمجھا جا سکتا ہے ۔

مثلاً ۸ سال عمر کا بچہ جس کی دماغی ترقی کا اظہار ۱۲۵ ذ،م سے کیا جاتا ہے، اس بچہ سے زیادہ ذہین سمجھا جائے گا جس کا ذ،م ۷۵ ہے ۔ ۸ سال عمر کا زیادہ ذہین بچہ دماغی سطح کے اس اوسط پر پہنچ جاتا ہے، جو دس سال عمر والوں کے لیے مقرر ہے۔ اس کے برخلاف ۸ سال عمر کے کند ذہن بچہ کی دماغی سطح ۶ سال والوں کے برابر ہو سکتی ہے ۔

یکساں ذ،م لیکن مختلف ا،ع کے بچے بچوں میں ایک ہی درجہ کی ذہانت موجود ہونے کے باوجود یہ بھی ممکن ہے کہ تحصیل علم کی صلاحیتوں میں ان کے مابین فرق ہو، اس لیے کہ ان کی اصل عمروں میں فرق ہے. ظاہر ہے کہ ۸ سال اور ۱۲ سال کے دو بچے جن کا ذ،م سو ہے، دماغی طور پر برابر نہیں ہو سکتے۔ زیادہ عمر کے بچہ میں سمجھ بوجھ کم عمر بچہ سے زیادہ ہوتی ہے اس لیے نہیں کہ وہ زیادہ ذہین ہے. بلکہ اس لیے کہ اس کی عمر زیادہ ہے اور وہ زیادہ اونچی دماغی سطح پر پہنچ چکا ہے ۔ ۴ سال بعد ۸ سال عمر کا بچہ بھی اسی دماغی سطح پر پہنچ جائے گا جو اس وقت ۱۲ سال عمر کے بچہ کی ہے اور اس کی دماغی صلاحیت بھی اسی قدر ہو جائے گی جو ۱۲ سالہ بچہ کی ہوتی ہے ۔ ان کے دماغ کی فطری قوتیں مساوی ہیں اور پختہ عمر ہونے پر تحصیل علم کی صلاحیت بھی لازماً دونوں کی ایک سی ہو جائے گی ۔ ایک ہی ذ،م والے بچوں کی دماغی قوت بھی یکساں ہوتی ہے، لیکن اصل عمر کے فرق کی وجہ سے ان کی د،ع میں فرق ہوتا ہے ۔

یکساں د،ع لیکن مختلف ذ،م والے بچے بچے جن کا ذ،م ایک دوسرے

سے نہیں ملتا، جب ان کی ذہانت یا فطری میلان کا اندازہ جانچ کے ذریعہ کیا گیا تو د۔ ع ان سب کی یکساں پائی گئی۔ یعنی جانچ میں انہوں نے برابر نمبر حاصل کیے۔ ا، ع اور ذ،م میں فرق ہونے کے باوجود، د، ع میں فرق ہونا ضروری نہیں۔ اس قسم کی مثالوں میں کم عمر کے بچے زیادہ ذہین اور بڑی عمر کے بچے زیادہ کند ذہن ہوتے ہیں ورنہ ان کی دماغی سطح برابر نہیں ہو سکتی۔

مثلاً ایک ۸ سالہ بچہ ہے اس کا ذ م ۱۲۵ ہے ایک بارہ سالہ بچہ ہے اس کا ذ م ۸۳ ⅓ ہے، دونوں کی د، ع برابر ہے، دونوں کی دماغی سطح دس ہے۔ دوسرے لفظوں میں جانچ سے یہ ثابت ہوا کہ دس سال عمر کے اوسط درجہ کے بچہ کی جو دماغی سطح ہے وہی ان ۸ سال اور ۱۲ سال عمر کے بچوں کی ہے۔ اس طرح اگر ایک دس سال عمر کے بچہ کا ذ،م ۱۲۰ اور ۱۵ سال عمر کے بچے کا ۸۰ ہے تو ان دونوں کی د، ع برابر ہوگی۔

اس بات کی بھی تحقیق کی جانی چاہیے کہ آیا زیادہ ذہین اور کند ذہن، یا کم عمر اور بڑی عمر والے بچے جن کی د، ع برابر ہو، اگر ایک ہی جماعت میں پڑھائے جائیں تو کیا تعلیمی میدان میں وہ برابر کی کامیابی حاصل کر سکتے ہیں یا نہیں۔ امکان تو یہ ہے کہ بڑی عمر کا بچہ درسی مضامین میں غالباً کسی قدر بہتر ثابت ہوگا، اس لیے کہ اس نے اسکول میں زیادہ مدت گزاری ہے اور زیادہ عرصہ تک تعلیم حاصل کی ہے۔ اس کے علاوہ تعلیم کا پروگرام، عموماً ذہین بچوں کی استعداد کے مطابق نہیں بلکہ اوسط یا اوسط سے کم درجہ طلباء کی استعداد کے مطابق ترتیب دیا جاتا ہے۔ مزید برآں غیر علمی مضامین میں، مثلاً دست کاری، سلائی، خطاطی وغیرہ میں بڑی عمر کے طلباء زیادہ استعداد کا ثبوت دیتے ہیں۔

اس کے باوجود تھوڑے ہی عرصہ میں زیادہ ذہین بچے، بڑی عمر کے کند ذہن بچوں پر درسی مضامین میں خصوصاً فوقیت حاصل کر لیتے ہیں، زیادہ ذہین طلباء کا ذ م اعلیٰ ہوتا ہے اور ان کی د ع میں بھی، کم درجہ ذ م والے بچوں کے مقابلہ میں زیادہ تیزی سے اضافہ ہوتا رہتا ہے۔ لہذا ذہین بچوں کی د ع، کند ذہن بچوں کی د ع سے تھوڑے عرصہ میں ہی زیادہ بلند ہو جاتی ہے۔ پھر ایسی حالت میں کہ کم عمر طلباء ذہین بھی زیادہ ہوں

اور ان کی د، ع بھی زیادہ بلند ہو تو وہ بہت جلد، بڑی عمر کے طلبا پر علمی استعداد میں برتری حاصل کر سکتے ہیں۔ تاہم یہ بات یقین کے ساتھ نہیں کہی جا سکتی کہ چھوٹی عمر میں کم عمر طلبا کو برتری حاصل ہونا ضروری ہے۔ ہو سکتا ہے کہ بعض زیادہ عمر کے طلبا زیادہ محنت سے کام کریں اور بعض کم عمر، ذہین بچوں کے مقابلہ میں زیادہ بہتر طالب علم ثابت ہوں۔

جب اس بات پر غور کیا جاتا ہے کہ بچوں کو اسکول میں ان کی د ع کے مطابق داخل کرنے کے نتائج کیا ہوں گے تو اس وقت د ع کے مطابق درجہ بندی کرنے میں ایک کمزوری دکھائی دیتی ہے۔ اس کمزوری کو مثال دے کر بتایا جائے گا۔ تاہم ا ع کے مطابق ۶ سال عمر کے بچوں کی پہلی جماعت میں، اناپ شناپ جماعت بندی کر لینے کے مقابلہ میں د ع کا لحاظ رکھ کر داخل کرنا زیادہ بہتر ہے۔ مگر اس طرح کی درجہ بندی میں، صلاحیت کی یکسانیت، شروع میں خواہ کتنی بھی کیوں نہ ہو زیادہ دیر ثابت نہیں ہو گی۔ فرض کیجیے کہ چند طلبا کی د ع چھ اور ذ م ۱۲۰ ہے اور اس دماغی عمر کے کچھ بچوں کا ذ م ۸۶ ہے اس مثال میں زیادہ ذہین بچوں کی عمر پانچ سال اور کند ذہن بچوں کی عمر ۷ سال ہے کچھ عرصہ تک مختلف عمر کے بچے بحیثیت طالب علم، مساوی صلاحیت کا اظہار کرتے رہیں گے، لیکن جوں جوں ان کی عمر بڑھے گی ان کی دماغی صلاحیتوں میں فرق بڑھتا جائے گا۔ چار سال کے اختتام پر مقابلتاً کم عمر بچہ کی د ع، بڑی عمر والے بچہ کی د ع سے ۱½ سال زیادہ ہو جائے گی۔ زیادہ ذہین بچہ کی د ع ۸۰۰ر۱۰ سال یعنی [(۴ + ۵) × ۱۲۰ر۱] اور زیادہ کند ذہن بچہ کی د ع ۴۶ر۹ سال یعنی [(۴ + ۷) × ۸۶ر] ہو گی۔ بالغ ہونے پر یہ فرق اور بھی زیادہ نمایاں ہو جائے گا۔ اگر یہ دو قسم کے بچے اس وقت بھی ایک ہی کلاس میں پڑھتے ملیں گے تو ان کی صلاحیت میں بہت زیادہ فرق ظاہر ہو چکا ہو گا۔

ان دونوں بچوں کو ۶ سال کی عمر میں، اسکول میں داخل کیا جائے تو ان کے د ع میں اچھا خاصا فرق ہو گا اور چند سال کے بعد یہ فرق اور بڑھ جائے گا۔ چھ سال میں جس کا بچہ ذ م ۱۲۰ ہو اس کی دماغی عمر ۲ر۷ ہو گی اور جس کا ذ م ۸۶ ہو اس د ع ۲ر۵ ہو گی۔ اسکول میں داخلہ کے وقت ان دونوں کی د ع میں ۲ سال کا فرق

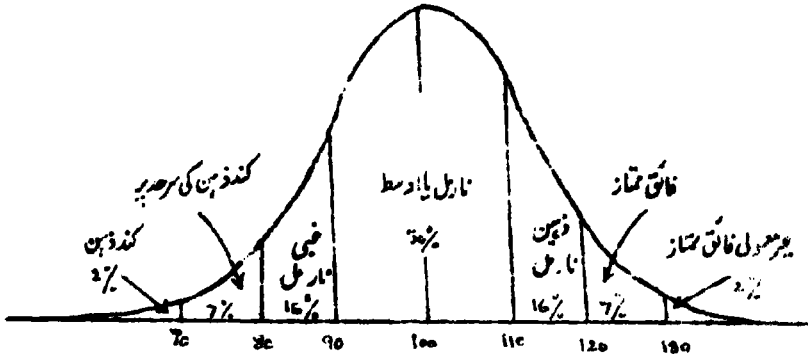
ہے لیکن ۸ سال بعد، جب وہ ہائی اسکول کی عمر کو پہنچ جائیں گے تو دماغی لحاظ سے یہ فرق ۸، ۴ سال، ہو جائے گا، کیوں کہ اس وقت ان کی د ع علی الترتیب ۸، ۱۶ اور ۰، ۱۲ ہو گی۔

اس بحث کی بنیاد اس مفروضہ پر ہے کہ ذ م قابل اعتبار ہوتا ہے اور بچہ کی ذہانت کا درجہ، ہمیشہ ایک حالت پر برقرار رہتا ہے، یعنی ذہانت ابتدا میں جس درجہ کی ہو گی وہی آخر تک قائم رہے گی۔ لیکن یہ مفروضات ہر فرد کے بارے میں قابل اعتبار نہیں ہوتے اگرچہ اوسطاً ان کو صحیح سمجھا جا سکتا ہے۔

مساوی ذ م' اور ا ع' کے بچے ایک ہی ا ع کے بچوں کا تن و توش اور سماجی پختگی عموماً یکساں ہوتی ہے۔ تاہم کسی مخصوص اصل عمر کے بچوں کی جسمانی اور سماجی صلاحیتوں کا میدان خاصا وسیع ہوتا ہے۔ جن بچوں کا ذ م ایک سا ہوتا ہے ان کی ذہانت کا درجہ اور دماغی ترقی بھی یکساں ہوتی ہے۔ یکساں ا ع اور ذ م کے بچوں کی د ع یا دماغی پختگی (یعنی دماغی سطح) بھی ایک سی ہوتی ہے۔ ذ م اور د ع کے بارے میں یہ تمام باتیں اس مفہوم کے عین مطابق ہیں جس کی وضاحت پہلے کی جا چکی ہے۔

جن بچوں کی ا ع اور ذ م ایک سا ہوتا ہو، ان کی د ع بھی یکساں ہو گی۔ ان بچوں میں، جسمانی اور سماجی مماثلت ان تمام بچوں کے مقابلہ میں زیادہ پائی جاتی ہے جن کی ا ع یکساں ہو۔ یہ مماثلت، ذہانت اور دماغی پختگی کی یکسانیت کی وجہ سے پیدا ہوتی ہے صلاحیت کے مطابق جماعت بندی پر کسی اگلے باب میں مزید بحث کی جائے گی۔

عام ذہانت کی تقسیم انسانی ذہانت کا پھیلاؤ بہت وسیع ہے۔ سب سے نچلے سرے پر نرے احمق لوگ ہوتے ہیں، جن کا ذ م، ۲۵ سے زیادہ نہیں ہوتا سب سے اونچے سرے پر وہ غیر معمولی ہستیاں ہوتی ہیں، جن کا ذ م ۲۰۰ تک پہنچ جاتا ہے۔ اکثر لوگوں کا ذ م تقریباً ۱۰۰ یا ۹۰ اور ۱۱۰ کے درمیان ہوتا ہے، بچوں کے نمائندہ گروپ کے ذ م کی تقسیم، نارمل ممکنہ خط منحنی کے مطابق یا اس کے قریب قریب ہوتی ہے شکل ۱۱ اس نارمل خط منحنی کو ظاہر کرتی ہے، جسے دماغی صلاحیت کی مختلف درجہ بندی

کے تناسب کو بتانے کے لیے پیش کیا گیا ہے۔

شکل ۱۱۔ ذہانت کے ماحصل کی تقسیم

ریاست ہائے متحدہ امریکہ کے ابتدائی دور کے مدبرین کہا کرتے تھے کہ تمام انسان پیدائشی لحاظ سے برابر ہیں۔ ظاہر ہے کہ افراد کی دماغی صلاحیت میں جو زبردست فرق پایا جاتا ہے اس سے وہ لوگ واقف نہ تھے۔ اگر مساوی مواقع فراہم کرنا ممکن ہوتا تو بھی اس قسم کے بنیادی اختلافات کی وجہ سے ان مواقع سے برابر فائدہ نہیں اٹھایا جاسکتا تھا۔ شکل ۱۱ کے تجزیہ سے ظاہر ہوگا کہ ذم کا پھیلاؤ کتنا وسیع ہے اور ذہانت کا ماحصل ہی بالعموم دماغی صلاحیت کی نشان دہی کرتا ہے۔ بہرحال ایسی شکل نہیں کھینچی جاسکتی جس کے دونوں سروں میں سے بائیں طرف کا سرا صفر تک اور دائیں طرف کا سرا ۲۰۰ تک پہنچتا ہو۔ کتاب کے صفحوں میں اتنی گنجائش نہیں کہ شکل ۱۱ میں ان سروں سے غایت درجہ کی ذہانت یا پرلے سرے کی کند ذہنی ظاہر کی جاسکے۔

نفسیاتی اعتبار سے ۵۰ فی صد لوگ اوسط درجہ کی ذہانت کے مالک خیال کیے جاتے ہیں ان کا ذم ۹۰ سے ۱۰۹ تک ہوتا ہے۔ نارمل ذہین اور نارمل غبی گروہوں کا فی صد بھی برابر برابر ہوتا ہے۔ یعنی کل میزان کے ۱۶ فی صد لوگ نارمل ذہین اور

۱۶ فی صد نارمل ذہنی ہوتے ہیں ان کے ذم علی الترتیب ۱۱۰ سے ۱۱۹ تک اور ۸۰ سے ۸۹ تک ہوتے ہیں۔ ۷۰ سے ۸۰ ذم کے لوگوں کو اس زمرہ میں رکھا گیا ہے جو کند ذہنی کے سرحدی خط پر کھڑے ہوتے ہیں۔ ان کی تعداد کل میزان کا ۷ فی صد ہوتی ہے۔ دوسری جانب اتنے ہی فی صد (یعنی ۷ فی صد) وہ لوگ ہیں جن کا ذم ۱۲۰ سے ۱۳۰ تک ہوتا ہے اور جو برتر زمرہ میں شمار کیے جاتے ہیں۔ جن لوگوں کا ذم ۷۰ سے بھی کم ہو، ان کی تعداد کل میزان کا ۲ فی صد ہے۔ اعلیٰ ترین ذہین لوگوں کی تعداد بھی ۲ فی صد ہے اور ان کا ذم ۱۳۰ سے اوپر ہوتا ہے۔

یہ بات ذہن میں رکھنی چاہیے کہ شکل ۱۱ کے خط منحنی کو ہموار کیا گیا ہے اور یہ متعدد تحقیق کا نچوڑ ہے۔ اصل چھان بین کی بنا پر جو خطوط منحنی بنائے گئے ہیں بحیثیت مجموعی ان کی شکل وہی ہے جو شکل ۱۱ میں دکھائی گئی ہے۔ لیکن وہ اتنے ہموار اور متوازن نہیں ہیں شکل ۱۱ میں ذم کی جو تقسیم پیش کی گئی ہے وہ صحت کے اعتبار سے موجودہ صورت حال سے مطابقت رکھتی ہے۔

طالب علم، استاد، والدین یا کسی بھی شخص کو جو انسانوں سے واسطہ رکھتا ہے۔ انسانی ذہانت کے اس زبردست پھیلاؤ کا گہرا شعور ہونا چاہیے۔ مثلاً ایک استاد اپنی کلاس پر نظر دوڑاتا ہے، دفعتاً اس کی نظر ایسے طالب علم پر پڑتی ہے جس کا ذہن معلوم ہوتا ہے کہ ہر چیز کو اپنے اندر جذب کرے گا۔ اس کی عمر اتنی نہیں جتنی اس کی ذہانت ہے۔ دوسرے لمحہ استاد کی نگاہ ایسے بچہ پر پڑتی ہے، جس کی ذہانت کم درجہ کی ہے اور جو کلاس میں جو کچھ ہو رہا ہے وہ اس کے بیشتر حصہ کو نہیں سمجھتا۔ بولتا ہے تو بہت بھدّے طریق پر، اپنے مضامین سے اسے کوئی رغبت نہیں اور سوچتا ہے کہ جتنی جلدی چھٹی ہو اتنا ہی اچھا ہے تاکہ اسکول سے تو جان چھوٹے۔ محض نظر ڈال کر استاد ان دونوں بچوں کے فرق کو نہیں بتا سکتا، البتہ ذہانت کی جانچ کرنے اور اپنے اپنے مضامین میں ان کی کارکردگی دیکھنے کے بعد، اس فرق کو معلوم کر سکتا ہے۔

ن دو انتہاؤں کے درمیان باقی طلبا ہیں جن کی بیشتر تعداد اوسط درجہ کی ہوتی

ہے۔ طلباء ہی کا ذکر کیا لوگ جہاں ہوں گے ان کی صلاحیتوں میں مختلف طرح کے فرق پائے جائیں گے۔ اور جب کبھی لوگوں سے واسطہ پڑے تو اس حقیقت کو ہمیشہ ملحوظ رکھنا چاہیے۔ استاد کو لازم ہے کہ کبھی یہ حقیقت فراموش نہ کرے کہ جن بچوں کا وہ استاد ہے ان کی دماغی صلاحیتوں میں فرق ضرور ہوگا۔

کند ذہنی اور اس کے مختلف درجے

۷۰ سے کم ذم رکھنے والے بچے کند ذہن خیال کیے جاتے ہیں۔ ان کی دماغی نشوونما، مقررہ اوسط سے ۷۰ فی صد سے بھی کم ہوتی ہے۔ نفسیاتی اعتبار سے انھیں کند ذہن اس لیے کہا جاتا ہے کہ ان کی عمر کے لیے ذہانت کی جانچ کے جو معیار ہیں ان کی ذہانت ان سے کم ہوتی ہے ہے۔ بعض میں کوئی پیشہ ورانہ کام انجام دینے کی صلاحیت ہوتی ہے، لیکن اسکول کے طلبا، سے جس قسم کے علمی کام کرنے کی توقع کی جاتی ہے۔ یہ بچے اسے تسلی بخش طور پر پورا نہیں کر سکتے اور اگر استاد اسکول کی اوسط استعداد کے مطابق پرکھے تو وہ یقیناً فیل ہو جائیں گے۔

درحقیقت جس شخص کا ذم ۷۰ یا اس سے کم ہو اسے تنہا دماغی جانچ کی بنا پر کند ذہن قرار نہیں دیا جاتا۔ بڑے غور و خوض کے ساتھ اس کے طرز عمل اور رویہ کا مطالعہ اور مشاہدہ کیا جاتا ہے۔ اگر اس کا رویہ کارگر ہے اور اسے اپنے معاملات کو چلانے میں معمولی سی رہنمائی کی ضرورت پڑتی ہے تو ایسے شخص کو کند ذہنوں کے زمرہ میں شمار نہیں کیا جا سکتا اس کے برعکس اگر کسی بچہ کا ذم، جانچ کے مطابق ۷۰ یا ۸۰ ہو، لیکن اس کا رویہ اچھا نہ ہو تو اسے کند ذہنوں میں شمار کرنا حق بجانب ہوگا۔ ذیل میں اسکول کے ایک لڑکے کی مثال دی جاتی ہے جس کا ذم اگرچہ محض ۷۰ تھا، لیکن کسی اعتبار سے بھی اسے کند ذہن نہیں کہا جا سکتا۔

اسکول میں ایک لڑکا تھا۔ اس کا ذم، ۷۰ تھا۔ خوش قسمتی سے اس میں بہت سی ایسی خوبیاں موجود تھیں جو اس جیسے ذہن کے لڑکوں میں شاذ ہی پائی جاتی ہیں! اس کے استاد اس کے ساتھ ہمدردی کا برتاؤ کرتے تھے اور اس کے ذاتی اوصاف کو سمجھتے تھے۔ لڑکا بہت محنتی تھا اور پیش قدمی کا مادہ بھی اس میں موجود تھا۔ اس نے ایک اسٹور کیپر کو یہ مفید مشورہ دیا کہ کاروبار کو فروغ دینے کے لیے اسے بعض چھوٹے چھوٹے کام

کرنے چاہئیں اور یہ بھی بتایا کہ وہ خود بھی ان کاموں کو انجام دے سکتا ہے۔ نتیجہ یہ ہوا کہ اس لڑکے کو اسٹور کیپر نے ایک اچھی ملازمت دے دی۔

استادوں نے تاڑ لیا تھا کہ یہ لڑکا عالم و فاضل تو بننے سے رہا لیکن ایک کارآمد شہری ضرور بن سکتا ہے۔ اسکول میں علمی مضامین جس قدر پڑھ سکتا تھا وہ اس نے پڑھ لیے۔ استاد اس پر ناواجب زور نہیں ڈالتے تھے۔ اسے اجازت مل گئی تھی کہ اسکول کی عمارت کی دیکھ بھال کرتا رہے۔ نتیجہ یہ ہوا کہ وہ اپنی اہلیت کو محسوس کرنے لگا اور اسکول اور اس کے مابین ہم آہنگی پیدا ہو گئی۔

اگر کسی کند ذہن بچہ کی خاص دل چسپیاں ہوں یا اس میں کوئی خاص صلاحیت موجود ہو، جیسا کہ متذکرہ بالا بچہ میں پائی جاتی تھیں تو اسے ایسی کلاسوں میں رکھا جائے جہاں اس کی صلاحیتوں کو بروئے کار لانے اور اس کی دل چسپیوں کو پروان چڑھنے کا موقع مل سکے یا اسے مختلف کلاسوں میں رکھنا ممکن نہ ہو تو اس کے لیے مخصوص مواقع فراہم کیے جائیں۔ جس وقت وہ دماغی طور پر پختہ ہو جائے تو تھوڑے بہت علمی مضامین بھی پڑھائے جا سکتے ہیں۔ بچہ کی ذات اور ماحول سے اس کی مطابقت، علمی استعداد سے کہیں زیادہ اہمیت رکھتی ہے اگر استاد تھوڑا سا انتظار کرے اور بچہ کی دماغی سطح کو زیادہ اونچا اور پختہ ہونے دے تو بچہ زیادہ رغبت کے ساتھ معمولی حساب جاننے اور تھوڑا بہت لکھنے پڑھنے میں اپنی صلاحیت کے مطابق مہارت پیدا کر سکتا ہے۔

کند ذہن بچوں کی ذہانت کا پھیلاؤ بہت زیادہ ہوتا ہے۔ ان کی درجہ بندی تین گروپوں میں کی گئی ہے، جس کا ذم ۲۵ تک ہو، وہ مخبوط الحواس لوگوں کے زمرہ میں رکھے جاتے ہیں۔ جن کا ذم ۲۵ سے ۵۰ تک ہو وہ کم عقل (احمق) کہلاتے ہیں۔ کند ذہن بچوں کا سب سے اعلیٰ طبقہ بچکانہ ذہن والوں (Morons) کا ہوتا ہے۔ ان کا ذم ۵۰ سے ۷۰ تک ہے اور نارمل کند ذہن گروپ اور ان کے درمیان امتیاز کرنا مشکل ہے خوش قسمتی سے کند ذہنوں کی شق میں تناسب کے لحاظ سے مخبوط الحواس سب سے کم تعداد میں ہوتے ہیں۔ احمق کچھ زیادہ اور بچکانہ ذہن والے سب سے زیادہ تعداد میں ہوتے ہیں۔

اگر اسے دوسرے زاویہ نگاہ سے دیکھا جائے تو مندرجہ بالا تناسب بڑی بدقسمتی کی بات ہے۔ اس لیے کہ بچکانا ذہنیت اور ان سے تھوڑی اونچی سطح کے لوگ، بالغ ہوکر، بچوں کی زیادہ تعداد کے باپ بنتے ہیں اور دماغی و سماجی حرماں نصیبوں کے مسئلہ میں مستقل اضافہ ہوتا رہتا ہے۔

بہت زیادہ برتر طلبا کے ذم کی وسعت کا مسئلہ | سب سے اوپر والے ۲ فی صد کا ذم کا سلسلہ بھی بہت پھیلا ہوا

ہوتا ہے، جن کا ذم ۱۳۰ اور اس کے اوپر ہے۔ اگر ہم زیادہ سے زیادہ ذم پر غور کریں جو ۲۰۰ ہے تو سب سے اوپر والے دو فی صد میں زیادہ سے زیادہ اور کم سے کم ذم کا فرق ۷۰ ہوتا ہے۔ دو فی صد کند ذہنوں میں بھی یہی فرق پایا جاتا ہے۔ یعنی ادنیٰ درجہ کے کند ذہنوں میں زیادہ سے زیادہ ذم ۷۰ اور کم سے کم ذم، صفر سے کچھ ہی زیادہ ہوتا ہے۔ جس بچہ کا ذم ۱۹۵ یا اس سے اوپر ہو وہ ۱۳۰ ذم والے بچے کے مقابلہ میں بلا شبہ زیادہ فائق ہوگا۔ پیمائش، غیر منتخب بچوں میں ۱۳۰ ذم والا بچہ غالباً بہترین ہوتا ہے۔ پانچ ہزار طلبار کے اسکول میں اس کا شمار ان سو بچوں میں کیا جائے گا، جو اعلیٰ ترین ذہانت کے مالک ہیں۔ اس بات کا امکان کم ہے کہ اس کا ذم سب سے زیادہ ہو لیکن ۱۷۰ ذم والا بچہ پانچ ہزار بچوں میں سب سے زیادہ ذہین ہو سکتا ہے۔

خلاصہ اور اعادہ

بینے اور سائمن نے عمروں کی سطح کے مطابق جب بہت سے جانچوں کا مواد ترتیب دیا تو دماغی صلاحیتوں کی ناپ تول کرنے کے لیے ایک کارگر آلہ ظہور میں آیا۔ یہیں سے دماغی جانچ کی شروعات ہوتی ہے۔ انہوں نے امتحان کے مخصوص طریقہ کو ۱۹۰۵ء میں شائع کیا۔ بینے نے ایک پیمانہ کی ایجاد کی، جس کی ترتیب عمروں کی سطح پر کی گئی تھی اور عمر جتنی زیادہ ہوتی جانچ اسی قدر زیادہ مشکل ہو جاتی۔ بینے نے جس اصول کو مدنظر رکھا تھا، آج بھی وہ حالیہ نظرثانیوں میں استعمال کیا جارہا ہے۔ کیٹل نے ۱۸۹۰ء میں دماغی

صلاحیت کی پیمائش کرنے کی کوشش کی تھی لیکن اس نے حس و حرکت کو جانچا اور اعلیٰ دماغی عوامل کی طرف توجہ نہ کی۔ اسی وجہ سے اس کی پیمائشیں، عام دماغی صلاحیت معلوم کرنے میں کوئی وقعت نہیں رکھتی ہیں۔

بنیادی عمر، عمر کی وہ اعلیٰ ترین سطح ہوتی ہے جہاں پہنچ کر طالب علم تمام جانچوں میں کامیاب ہو سکتا ہے۔ دوران امتحان، اس کی جانچ پر جانچ کی جاتی ہے، یہاں تک کہ وہ کسی مخصوص عمر کی سطح کی تمام جانچوں میں ناکام ہو جاتا ہے۔

ٹرمین، میریل نے اسٹینفورڈ، بینے جانچ پر نظر ثانی کی ہے۔ اس نظر ثانی میں خارجی اشیا اور لفظی مواد دونوں شامل ہیں اور دوسرے سال سے لے کر، اعلیٰ درجہ کے بالغوں تک، عمر کی سطح مقرر کی گئی ہے۔ جانچیں مختلف نوعیت کی ہیں۔ لیکن انھیں اس طرح مرتب کیا گیا ہے کہ ادراک، قوت تلازم، حافظہ، استدلال کی صلاحیت اور تخیل کا اندازہ لگایا جا سکے۔

اجتماعی جانچ، ۱۹۱۳ء اور ۱۹۱۹ء کے درمیان، ابتدائی اور بیچ کے سالوں میں وضع کی گئی تھی۔ پہلی عالمی جنگ کے دوران ۱۹۱۷ء میں آرمی ایلفا جانچ وضع کرنے کا کام بڑی تیزی سے کیا گیا۔ جنگ کے بعد، اس طرح کی جانچیں وضع کی گئیں جن کے ذریعہ، ایک ہی وقت میں طلبا، کی کثیر تعداد کی جانچ کی جا سکے۔

اجتماعی ذہانت کی جانچ کی متعدد شکلیں ہیں۔ الفاظ کا ذخیرہ (یعنی طالب علم کتنے الفاظ اور ان کے معانی جانتا ہے)، تمثیلی قیاسات، ہندسوں کا شمار، صحیح انتخاب (بہت سی چیزوں میں سے صحیح چیز چن لینا)، عام معلومات، درست ترین جواب، ریاضی، پڑھنا، اور خالی جگہوں کا پُر کرنا۔

ان میں سے بیشتر جانچیں لسانی ہوتی ہیں، لیکن کچھ غیر لسانی ہوتی ہیں، جیسے تصویروں کے ذریعہ یا اعداد کے ذریعہ یا جامیٹری کی مختلف شکلوں کے ذریعہ جانچ کرنا، یہ جانچیں اس لیے وضع کی گئی ہیں تاکہ گوناگوں دماغی عوامل کو جانچا جا سکے۔ ان دماغی عوامل کو انفرادی جانچ میں بھی جانچا جاتا ہے۔

معیاز اور اوسط تیار کرنے کی وجہ یہ ہے کہ جانچ میں حاصل شدہ نمبر کے مطابق دماغی سطح یا د ع (دماغی عمر) کا تعین کیا جائے۔ ذم (ذہانت کا ماحصل) نکالنے کے لیے د ع کو ا ع (اصل عمر) سے تقسیم کیا جاتا ہے۔ یہ عمل انفرادی اور اجتماعی دونوں قسم کی جانچوں میں یکساں ہوتا ہے۔

ذم، ذہانت کی نشان دہی کرتا ہے اور بچوں کی سالانہ نشو و نما کو بھی بتاتا ہے۔

اگر ایک زیادہ عمر اور ایک کم عمر بچے کی ذہانت کا ماحصل ایک ہی ہو تو ان دونوں میں زیادہ عمر والے بچہ میں دماغی پختگی زیادہ ہوتی ہے (یعنی زیادہ اونچی د ع) اور اسی وجہ سے وہ دماغی لحاظ سے زیادہ اہلیت کا مالک ہوتا ہے۔ بالغ عمر میں غالباً ان کے درمیان زیادہ فرق نہیں رہے گا۔

اگر دو بچوں کی دماغی عمر ایک ہو لیکن ذہانت کا ماحصل مختلف ہو، اور ذم چھوٹے بچہ کا زیادہ ہو تو وہ دماغی طور پر اپنے سے بڑے بچہ کے مقابلہ میں زیادہ ترقی کرے گا دوسرے لفظوں میں اس کا مطلب یہ ہے کہ چھوٹے بچہ کی دماغی صلاحیت زیادہ ہو جائے گی۔

جن بچوں کی اصل عمر اور ذہانت کا ماحصل یکساں ہو، تو ان کی دماغی عمر بھی ایک ہی ہوگی اور بہت سے معاملات میں ان کے مابین یکسانیت پائی جائے گی۔

کم سے کم درجہ سے، اعلیٰ ترین درجہ تک ذم گروپ کو اس طرح تقسیم کیا گیا ہے:۔ کند ذہن۔ وہ جو کند ذہنی کی سرحد پر ہیں۔ اوسط درجہ کے کند ذہن۔ نارمل یا اوسط درجہ کے لوگ۔ اوسط درجہ کے ذہین۔ برتر اور فائق۔ بہت زیادہ برتر اور فائق۔ اوسط درجہ میں کل تعداد کا نصف شامل ہوتا ہے اور اوسط سے جوں جوں فاصلہ بڑھتا جاتا ہے، تعداد گھٹتی جاتی ہے۔

کند ذہن اور بہت زیادہ ذہین طلبار کے گروپ میں ذم کا فرق تقریباً ۶۵ یا ۷۰ تک ہوتا ہے اور اسی قدر ذم کا فرق بہت زیادہ ذہین طلبار کے گروپ میں پایا جاتا ہے

اس کا مطلب یہ ہے کہ سب سے کم درجہ اور سب سے اعلیٰ درجہ کے دو فی صد لوگوں کے ذم کا فرق بہت وسیع ہے۔

اپنی معلومات جانچیے

۱۔ کسی دی ہوئی دماغی عمر کا کیا مطلب ہے؟ جیسے دماغی عمر ۶ یا ۱۰ یا ۱۲٫۵؟

۲۔ اس کی کیا وجہ ہے کہ بینے اور سائمن کا اصول کامیاب رہا، لیکن کیٹل کامیاب نہ ہو سکا؟

۳۔ اس کا کیا مطلب ہے کہ ذہانت کا ماحصل، ذہانت کی نشان دہی کرتا ہے اور اس سے دماغ کی سالانہ ترقی کی شرح کا پتہ لگتا ہے؟

۴۔ کیا آپ کا خیال ہے کہ پال واقعی غبی تھا اور اس کی ذہانت یقیناً اوسط سے گری ہوئی تھی اور اینا ذہین اور اوسط سے بالاتر تھی؟

۵۔ ہنری کی عمر ۱۰ سال اور اس کا ذم ۱۲۵ ہے۔ سارہ کی عمر ۷ سال اور اس کا ذم ۱۲۸ ہے۔ بتایئے کہ ان دونوں میں، دماغی صلاحیت کس میں زیادہ ہے اور کس میں پڑھنے لکھنے، حساب یا تاریخ کا مطالعہ کرنے کی طرف زیادہ آمادگی پائی جاتی ہے

۶۔ اسٹین فورڈ بینے کی ۱۹۳۷ء کی جانچ کے مطابق ایک بچہ کا امتحان لیا گیا۔ بچہ کی عمر ۷ سال ایک ماہ تھی۔ وہ تمام جانچوں میں ۵ سالہ سطح کے مطابق، چار میں ۶ سالہ سطح کے مطابق، تین میں ۷ سالہ سطح کے مطابق، ایک میں ۸ سالہ سطح کے مطابق اور ایک میں ۹ سالہ سطح کے مطابق کامیاب رہا۔ بتایئے کہ اس کی د ع اور اس کا ذم کیا ہے۔

۷۔ بارہ بارہ سال کے دو طالب علموں کا ذم ۱۸۵ اور ۱۳۵ ہے۔ بتایئے کہ ان کی ذہنی قوتوں میں کیا فرق ہے۔

۸۔ جین اور میری، دونوں ہم عمر ہیں اور دونوں زیادہ برتر طلبا کے زمرہ میں شامل ہیں۔ ان کا ذم علی الترتیب ۱۳۵ اور ۱۷۵ ہے۔ کیا ان دونوں میں بہت زیادہ فرق ہے۔

۹۔ اجتماعی جانچ میں جو عناصر شامل ہوتے ہیں ان سے دماغی عوامل کی ناپ تول بخوبی ہو جاتی ہے۔ کیا یہ بیان صحیح ہے؟ بحث کیجیے۔

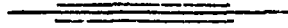
۱۰۔ جان کی عمر ۴ سال ۳ ماہ ہے اور اس کی د ع ۳ سال ۱۱ ماہ ہے۔ اس کا ذ م کیا ہو گا؟

۱۱۔ اکثر کہا جاتا ہے کہ ذہانت کی جانچیں ذہانت کی نہیں بلکہ اسکول کی تعلیم کے نتیجوں اور درسی استعداد کو جانچتی ہیں۔ اس بارے میں آپ کی کیا رائے ہے؟

۱۲۔ کیرول کا ذ م ۱۰۷ ہے۔ اس کی عمر ۹ سال ۳ ماہ ہے، بتایئے اس کی د ع کیا ہو گی؟

۱۳۔ کسی شخص کے ذخیرۂ الفاظ کی وسعت اس کی ذہانت پر دلالت کرتی ہے۔ اس بیان پر اپنی رائے لکھیے۔

۱۴۔ بل کی د ع ۱۶ سال ۵ ماہ ہے اور ذ م ۱۱۹ ہے۔ اس کی اصل عمر کتنی ہے؟

۱۵۔ انسانی ذہانت کی تقسیم کے تعلیمی، ثقافتی اور معاشی مضمرات کیا ہیں؟

۱۱۔ دماغی ترقی اور نشو و نما

ذہنی پختگی حاصل کرنا

اس باب میں کیا کیا باتیں ملیں گی

نظام عصبی کی ترقی کے بارے میں جو چیزیں بیان کی جا چکی ہیں ان پر یہ یاد رکھتے ہوئے نظر ثانی کیجیے کہ عقل و دانش کا فروغ، اعصاب کی ترقی کے ساتھ ساتھ ہونا چاہیے۔

یہ تصور موضوع بحث بنا ہوا ہے کہ بچوں کی دماغی قوت میں، نظام عصبی کی ترقی کے سبب سے اضافہ ہوتا ہے اور عمر بڑھنے کے ساتھ ساتھ نظام عصبی فروغ پاتا ہے۔ اس تصور پر پورا عبور حاصل کرنے کی کوشش کیجیے۔

کسی بچہ کو ایسے کاموں اور سرگرمیوں کی انجام دہی پر مجبور کرنا جو اس کی دماغی نشو و نما کی سطح سے بالاتر ہوں نہ صرف بے کار، بلکہ مضرت رساں ہوتا ہے کیوں؟

مندرجہ ذیل باتیں دماغی نشو و نما کی طرف اشارہ کرتی ہیں:

(۱) ذخیرۂ الفاظ، جس کا انحصار ادراک اور حافظہ پر ہے۔

(۲) حافظہ کی وسعت۔

(۳) فکر و نظر کی سطحیں، جن کا اظہار چیزوں کو شمار کرنے، بیان کرنے اور ان کی تعبیر کرنے سے ہوتا ہے اور جن میں ادراک، حافظہ، تخیل، اور استدلال کے دماغی عوامل کام کرتے ہیں۔

دماغی پختگی اور جسمانی پختگی کا مطلب اچھی طرح سمجھیے۔

یہ ایک تصور ہے کہ تجربہ اور پختگی کی مناسبت سے ذہنی آمادگی پیدا ہوتی ہے۔

لہٰذا ذہنی آمادگی کے تصور کو اسی روشنی میں سمجھنا چاہیے ۔

ان خلوط منحنی کو بغور دیکھیے جو ذہانت کے ماحصل (ذم) کی ۱۳۰، ۱۰۰، اور ۷۰ درجہ کی سطحوں کو ظاہر کرتے ہیں ۔ عمر اور دماغی سطح کے تعلق کو نوٹ کیجیے ۔

اس باب میں دماغی پختگی، اور سن بلوغ کی اہمیت پر تفصیل سے بحث کی گئی ہے ۔

مندرجہ ذیل چیزوں کو معلوم کیجیے:۔

(۱) دماغی پختگی کے وقت عمر (۲) مدت بلوغ ، دماغی قوتوں کی رفتار ترقی ۔

تعارف

اسمتھ (Smiths) خاندان میں پانچ سال کی ایک چھوٹی لڑکی میڈلین (Madeline) نام کی ہے ۔ گھر والے ظاہر کرتے رہتے ہیں کہ وہ بے حد ذہین ہے اور قبل از وقت پختہ ہوگئی ہے ۔ آئے دن والدین اسے نئے نئے لفظ سکھاتے رہتے ہیں ۔ ان میں بیشتر ایسے ہوتے ہیں جنھیں استعمال کرنے کی توقع ہائی اسکول کے طلبا سے کی جاتی ہے ۔ والدین اسے پڑھنا سکھانے کی بھی کوشش کرتے ہیں اور بعض "دلکش" مقولے اسے بتاتے اور انھیں دہرانے کی ترغیب دیتے رہتے ہیں ۔ لڑکی کو بہت ہوشیار ثابت کرنے کی ہر ممکن کوشش کی جاتی ہے ۔ والدین میڈلین کی ذہانت کی ظاہری چمک دمک پر فخر کرتے ہیں ۔ ہر موقع پر میڈلین کی نمائش کی جاتی ہے ۔

اسمتھ گھرانے کے پڑوس میں پیٹرسنز (Petersons) کا خاندان آباد ہے ۔ ان کا چھوٹا بچہ جان قریب قریب میڈلین کے ہم عمر ہے ۔ مسز پیٹرسن، اسمتھ کے گھرانے اور ان کی میڈلین سے جلتی ہیں اور اسی کرید میں رہتی ہیں کہ جان کو بھی دنیا کے سامنے ابھارنے کی کوشش کیوں نہ کی جائے ۔

جان کا باپ بیوی کو جواب دیتا ہے "نہیں، ابھی جان بہت چھوٹا ہے اور اس قابل نہیں کہ اس کی بساط سے باہر مشکل تعلیم کا دباؤ اس پر ڈالا جائے ۔ اس کو معمول کے مطابق ابھرنے کا موقع ملنا چاہیے ۔ جوں جوں وہ بڑا ہوگا، فطرت اپنا کام کرے گی

اور اس کی عقل اور سمجھ بوجھ میں حسب معمول اضافہ ہوتا رہے گا۔ ابھی بہت وقت پڑا ہے۔ مجھے امید ہے کہ جب وہ جونیر ہائی اسکول میں پہنچے گا تو محنت سے کام کرے گا۔ مجھے یہ بھی امید ہے کہ بڑا ہو کر وہ برابر محنت سے کام کرتا رہے گا، اس لیے کہ اس وقت اس میں کافی عقل آجائے گی اور وہ بہترین طریق پر تعلیم حاصل کر سکے گا۔"

"یہ تو صحیح ہے لیکن میڈلین کو تو دیکھو" مسز پیٹرسن نے کہا۔

"اوہو! بے چاری میڈلین کا قصہ چھوڑو۔ اس غریب کو تو والدین محض اپنی خود نمائی کو آسودگی بخشنے کی خاطر، استعمال کر رہے ہیں۔ اسکول میں چند سال رہنے کے بعد وہ اپنی اصل سطح کی طرف لوٹ آئے گی۔ ہوسکتا ہے کہ فی الحال میڈلین میں ایسی قوتیں، بری عادتیں اور اس قسم کے رجحانات پرورش پا رہے ہوں جو زندگی بھر اس کی راہ میں رکاوٹیں کھڑی کرتے رہیں۔"

مسٹر پیٹرسن کا بیان، اس مسئلہ میں قول فیصل کا حکم رکھتا ہے۔ اس کے باوجود مسز پیٹرسن کو اپنے شوہر کی رائے سے اتفاق نہیں۔ وہ جان کو اتنا ہی ہشیار ثابت کرنے پر تلی رہتی ہیں جتنا کہ میڈلین ہشیار ہے۔

جسمانی اور دماغی ترقی

یہ بتایا جا چکا ہے کہ نوزائیدہ بچہ، جسمانی لحاظ سے کس طرح بڑھتا اور نشوونما پاتا ہے، یہاں تک کہ بالغ آدمی بن جاتا ہے۔ بڑھوتری کے دوران اس کی جسمانی طاقت بڑھتی ہے اور وہ ایسے جسمانی کام کرتا اور ایسے کھیل کھیلتا ہے جو بچپن کے زمانہ میں اس کے بس کے نہ تھے۔ جسم کی بڑھوتری کے ساتھ ساتھ اسی نسبت سے، جسمانی ہنرمندی اور طاقت میں بھی اضافہ ہوتا ہے۔

جسمانی بڑھوتری اور نشوونما کے باب میں، مرکزی عصبی نظام، دماغ اور اعصاب کی ترقی کی بھی وضاحت کی جا چکی ہے۔ یہ یاد ہوگا کہ زندگی کے پہلے چند برسوں میں بڑھوتری بہت تیزی سے ہوتی ہے۔ ابتدائی چار برسوں میں دماغ کا وزن اپنے زیادہ سے زیادہ وزن کے ۸۰ فی صد تک پہنچ جاتا ہے۔ اس کے بعد دماغ آہستہ آہستہ بڑھتا ہے اور بعض اوقات تیسری دہائی کے اوائل یا وسط میں نشوونما کی آخری منزل پر پہنچ جاتا ہے۔

اس باب میں ہم دماغی مہارتوں اور قوتوں کی اس بڑھوتری پر بحث کریں گے، جو پیدائش سے پختگی کی عمر تک اور پختگی کی عمر سے موت آنے تک واقع ہوتی رہتی ہے ۔ اس سلسلہ میں ہمارے نزدیک، پختگی کی عمر پر، آدمی، تیسری دھائی کے ابتدائی یا وسطی زمانہ میں پہنچ جاتا ہے اکثر ۲۰ سال عمر کو پختگی کی عمر سمجھا جاتا ہے ۔ بیس سال عمر کو آغازِ پختگی سمجھنا زیادہ مناسب ہے ۔ بیس سے لے کر پچیس سال کی عمر تک پختگی کا زمانہ ہوتا ہے ۔ بعض اوقات عمر کے اسی عرصہ میں، بیشتر لوگ، دماغی اور جسمانی پختگی تک پہنچ جاتے ہیں ۔ ہو سکتا ہے کہ کچھ لوگ ۱۸ یا ۱۹ سال کی عمر میں ہی پختہ ہو جاتے ہوں ۔

عمر بڑھنے کے ساتھ دماغی صلاحیت میں اضافہ

دماغی بڑھوتری اور نشوونما کے بارے میں چند سوالات پیدا ہوتے ہیں ۔ یہ سوالات ان تبدیلیوں کی وجہ سے پیدا ہوتے ہیں جو چھوٹے بچہ کی دماغی قوتوں میں واقع ہوتی ہیں ۔ یہ قوتیں بچہ کی عمر کے ساتھ ساتھ ہر روز، ہر مہینہ اور ہر سال بڑھتی رہتی ہیں ۔ بچہ جب تن ومند اور طاقت ور ہوتا ہے تو زیادہ تیزی سے دوڑنے لگتا ہے سوال یہ ہے کہ بچہ کے عصبی نظام کی بڑھوتری اور نشوونما میں اضافہ ہو جانے کی وجہ سے اس کے پڑھنے میں تیزی آجاتی ہے ؟ کیا بچہ محض اس وجہ سے کہ اس کی عمر بڑھ گئی ہے ۔ ریاضی کے زیادہ مشکل سوالات حل کر سکتا ہے ؟ بات یہ ہے کہ جوں جوں بچوں کی عمریں بڑھتی ہیں ان کی لمبائی اور وزن میں بھی اضافہ ہوتا ہے اور وہ ٹینس بال، فٹ بال یا باسکٹ بال جیسے کھیلوں میں زیادہ مہارت اور صلاحیت پیدا کر لیتے ہیں تو کیا اسی طرح ان کے ذخیرۂ الفاظ اور زیادہ الفاظ استعمال کرنے کی قابلیت میں محض اس وجہ سے اضافہ ہو جاتا ہے کہ ان کے عصبی نظام کی بڑھوتری اور نشوونما میں اضافہ ہوا ہے ؟ کیا عمر کے ساتھ ساتھ، بچہ کا حافظہ زیادہ اچھا ہوتا رہتا ہے ؟ اور کیا اس کی قوت استدلال بہتر ہو جاتی ہے ؟ کیا اس کا تخیل زیادہ کارگر بن سکتا ہے ؟ کیا وہ دماغی مشغولی اور مشکل تر کاموں کو زیادہ تیزی سے انجام دے سکتا ہے ؟ کیا بارہ سال کی عمر میں بچہ، کتاب کا کوئی صفحہ، ریاضی کا کوئی ایسا سوال یا ایسے الفاظ سمجھ سکتا ہے جنہیں وہ ۹ سال

کی عمر میں سمجھنے کے قابل نہ تھا؟ عمر کے ساتھ ساتھ مرکزی نظام عصبی میں جو ترقی ہوتی رہتی ہے تو کیا اس کی وجہ سے، دماغی قوتوں میں بھی اضافہ ہوتا ہے؟

ان سب سوالوں کے جوابات، اثبات میں ہیں۔ شیر خواری کے زمانہ سے پختگی کے وقت تک، عمر کے ساتھ ساتھ بچہ کی دماغی قوتیں بلا شبہ بڑھتی ہیں۔ دماغی صلاحیتوں میں یہ اضافہ، بدن اور اس کی بڑھوتری کی وجہ سے عموماً اور نظام عصبی کی بڑھوتری کی وجہ سے خصوصاً ظہور میں آتا ہے۔ پیدائش کے وقت دماغ اور اعصاب جو دماغ سے منسلک ہوتے ہیں پورے طور پر ترقی یافتہ نہیں ہوتے اگرچہ پختگی کی طرف مائل ہوتے ہیں۔ دماغ اور اعصاب، پیدائش کے بعد بڑی تیزی سے بڑھتے ہیں۔ اس طرح نظام اعصاب کے خلایا اور بے شمار وریدیں (رگیں نسیں) بڑھتی اور فروغ پاتی ہیں۔ اعصاب کی کیمیاوی ترکیب بھی بدلتی رہتی ہے۔ دوسرے لفظوں میں بدن کے یہ حصے پختہ ہوتے جاتے ہیں اور عصبی نظام کے پختہ ہونے کے ساتھ ساتھ، دماغی قوت یا صلاحیت بھی بڑھتی رہتی ہے۔ بدن کی بڑھوتری اور نشو و نما کی وجہ سے اس کا عمل بھی بہتر ہو جاتا ہے۔

جوں جوں بچہ کی عمر بڑھتی ہے، لا محالہ اسے اپنے دماغ کو استعمال کرنے کا تجربہ بھی دن بہ دن زیادہ ہوتا جاتا ہے۔ بولنے، پڑھنے، ریاضی کے سوالات حل کرنے، سوالات پوچھنے اور سوالات کا جواب دینے، ہدایات کو سننے اور یاد رکھنے کی کوشش کرنے اور دوسری بیشمار باتوں کے نتیجہ میں جو تجربہ ہوتا ہے وہ دماغ کو سدھاتا اور تیار کرتا ہے۔ اور کہنا چاہیے کہ اس سے بچہ زیادہ مضبوط اور توانا بنتا ہے۔ اس لیے اگر دماغ کی مکمل نشو و نما منظور ہو تو اسے زیادہ سے زیادہ کام میں لانا ضروری ہے۔

ہر شخص جانتا ہے کہ مناسب ورزش کے ذریعہ پٹھوں کو زیادہ لمبا چوڑا اور مضبوط بنایا جا سکتا ہے۔ اگر صحت بخش کھیل کھیلے جائیں تو بچہ کی ٹانگیں، بازو اور بدن زیادہ مضبوط ہو جاتے ہیں۔ اس سے نتیجہ نکالا جا سکتا ہے کہ دماغ مع اپنے تکمیلی جز (یعنی نظام عصبی کے) زیادہ ترقی یافتہ شکل اختیار کر لیتا ہے اور ضروری لوازمات سے زیادہ لیس ہو جاتا ہے۔ بشرطیکہ ہم اسے پڑھنے پڑھانے، حساب کتاب کرنے، حفظ کرنے، بولنے چالنے، سوچ بچار کرنے

اور دوسری ذہنی سرگرمیوں میں مصروف و مشغول رکھیں۔ ظاہر ہے کہ لوگ تمام عمر، دماغی سرگرمیوں میں کم و بیش کارگر طریق پر مصروف رہتے ہیں اور بجز اس کے کہ کوئی دماغی عارضہ میں مبتلا ہو، اس قسم کی سرگرمی، ذہنی اہلیت برقرار رکھتی ہے یا اس میں اضافہ کرتی ہے۔

فرض کیجیے کسی بچے کو تجربات حاصل کرنے سے دو سال کے لیے بالکل محروم کر دیا جائے تو کیا اس کی صلاحیت میں اضافہ ہو گا؟ تصور کیجیے ایک بچہ کا جس کی عمر سات سال ہے جسے دوا کے ذریعہ بے ہوش کر دیا گیا ہے۔ جو محض کھاتا پیتا ہے اور جس کی بڑھوتری اس کی فطری ممکنہ قوت کے مطابق ہو رہی ہے۔ لیکن اس کے علاوہ وہ کسی سرگرمی یا نقل و حرکت سے واسطہ نہیں رکھتا سوال یہ پیدا ہوتا ہے کہ اس طرح دو سال کی بے حرکتی کے بعد اس کی صلاحیت دماغی میں کوئی اضافہ ہو گا یا نہیں۔ دوسرے لفظوں میں کیا تنہا جسمانی بڑھوتری ہی آدمی کی صلاحیت اور قوت میں اضافہ کرتی ہے؟

تجربہ نہ ہوتے ہوئے بھی بچہ کی صلاحیت میں اضافہ ہو گا۔ بے ہوشی کی حالت سے جب بچہ "بیدار" ہو گا تو زیادہ لمبا تڑنگا اور زیادہ مضبوط ہو گا۔ اس کا عصبی نظام بھی بڑھوتری اور نشوونما کے اعتبار سے بہتر ہو گا۔ جب وہ زیادہ کام کاج شروع کرے گا تو تجربہ سے دو سال کی "چھٹی" مل جانے کا خمیازہ تو اسے بہرحال بھگتنا ہی پڑے گا لیکن اب وہ اتنی تیزی سے ترقی کرے گا جتنی دو سال قبل نہیں کر سکتا تھا۔ سیکھنے اور کرنے کی قوت میں جو اضافہ ہوا ہے وہ فطری ترقی کا ہی نتیجہ ہے۔

دماغی نشوونما کی بہت سی شہادتیں، جو بڑھوتری کے زمانہ میں وقوع پذیر ہوتی ہیں۔ ہدایات کو سمجھنے اور پیچیدہ معنوں کا مفہوم جاننے کی قوت میں اضافہ ہوتا ہے۔ عمر کے ساتھ ساتھ بچہ کی قوت بیانیہ اور بات چیت میں الفاظ کی تعداد اس طرح بڑھتی ہے جس طرح مشکل سے مشکل تر الفاظ استعمال کرنے کی قابلیت میں اضافہ ہوتا ہے۔ سوالات حل کرنے کی قابلیت بھی بڑھتی ہے۔ پڑھنے میں، ایک جگہ نظر جمائے رکھنے کی عادت میں کمی ہوتی ہے۔ نگاہ تیزی سے چلتی ہے اور پڑھتے وقت مطالب کو سمجھنے کی قوت بہتر ہو جاتی ہے۔ لہٰذا مطلب سمجھنے کے لیے ایک ہی جگہ نظر جمائے رکھنے کی تکرار میں بھی کمی واقع ہوتی ہے۔ یہ سب باتیں

پختگی اور پڑھنے کے تجربوں کے ساتھ ساتھ حاصل ہوتی ہیں۔

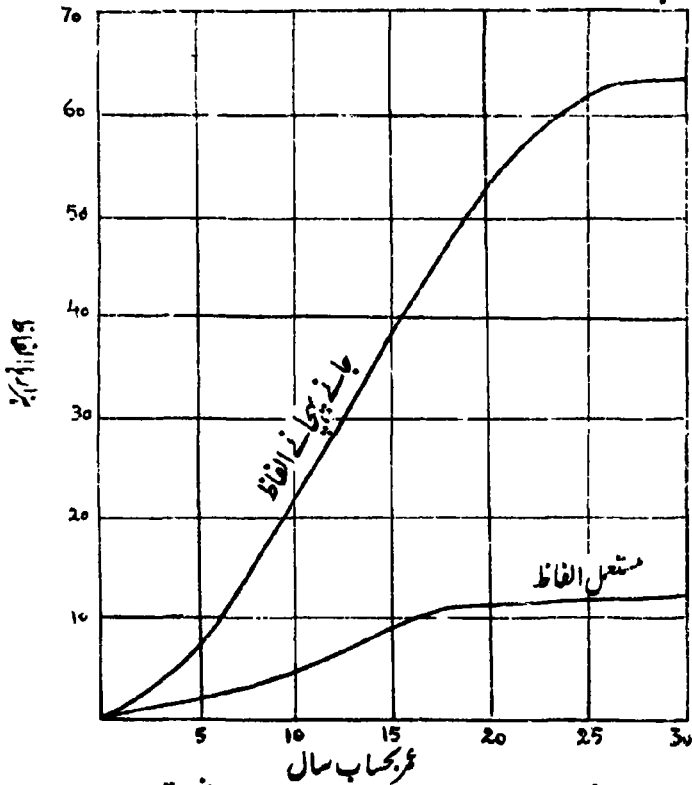
دماغی پختگی اور حس و حرکت کی بڑھتی ہوئی صلاحیتوں کی وجہ سے ڈرائنگ کی قابلیت بھی بڑھتی ہے۔ ڈرائنگ میں تصورات کا اظہار، زیادہ صحیح ہوتا ہے اور انھیں زیادہ بہتر طریق پر پیش کیا جاتا ہے۔ بڑھوتری کے زمانہ میں، اسکول کے کام سے متعلق، جملہ قابلیتوں میں اضافہ ہوتا ہے۔ مثلاً ریاضی، جغرافیہ، تاریخ، موسیقی، زبان، اور پڑھنا وغیرہ۔ اور ان قابلیتوں میں اضافہ کی وجہ بھی سمجھنی چاہیے۔ ان میں اضافہ کی وجہ یہ ہے کہ دماغی قوت بڑھ جاتی ہے، جیسے ادراک، حافظہ، استدلال اور تخیل، اور خود ان میں اضافہ اس لیے ہوتا ہے کہ بدن کی ساخت زیادہ پختہ ہو جاتی ہے۔

الفاظ استعمال کرنے کی قابلیت کا بڑھنا

پیدائش کے وقت بچہ کے منہ سے شور و غل اور مہمل آوازوں کے سوا کچھ نہیں نکلتا۔ یہ آوازیں بیشتر رونے چلّانے کی ہوتی ہیں۔ جوں جوں عمر بڑھتی ہے، ان آوازوں میں کچھ فرق ہونا شروع ہو جاتا ہے، بچہ کبھی "دادا" کہتا ہے، کبھی "دی دی" ایک سال یا اس سے کچھ زاید عمر ہونے پر ایک یا دو سادہ لفظ بولنے لگتا ہے۔ پہلا لفظ اس کی زبان سے نکلا اور پھر الفاظ کی بھرمار ہونے لگتی ہے۔ یہاں تک کہ بچہ دماغی پختگی کی عمر کو پہنچ جاتا ہے۔

ذخیرۂ الفاظ کے بارے میں اکثر امتیاز کیا جاتا ہے، یعنی ایک وہ لفظ جو کوئی شخص بولتا ہے، دوسرے وہ جو تحریر میں استعمال کرتا ہے۔ اس کے علاوہ تیسری قسم کے وہ الفاظ ہیں جنہیں جب کوئی بولتا یا تحریر میں لاتا ہے، تو وہ پڑھ کر یا سن کر سمجھ لیتا ہے۔ جتنے الفاظ کوئی شخص پہچانتا اور سمجھتا ہے، ان سب کو وہ خود استعمال نہیں کرتا۔ پہچانے جانے والے الفاظ کے ذخیرہ اور استعمال کیے جانے والے الفاظ کے ذخیرہ میں کس طرح ترقی ہوتی ہے، اس کا مطالعہ دل چسپی سے خالی نہیں۔

شکل ۱۲ میں بتایا گیا ہے کہ پیدائش سے لے کر تیس سال عمر تک بچہ کے ذخیرۂ الفاظ میں کس طرح اضافہ ہوتا ہے۔ اس شکل میں دو خطوط منحنی ہیں۔ اوپری خط ان ہزارہا

الفاظ کو ظاہر کرتا ہے جو کسی خاص عمر سے تیس۳۰ سال کی عمر تک بچہ جانتا اور پہچانتا ہے اور نچلے خط منحنی کے ذریعہ ان ہزارہا الفاظ کو بتایا گیا ہے جو اتنے ہی عرصہ میں فرد خود استعمال کرتا ہے۔ یہ بات نوٹ کرنے کے قابل ہے کہ یہ دونوں خطوطِ منحنی، اوسط درجہ کی دماغی بڑھوتری کے خطوطِ منحنی سے مختلف ہیں۔ اس کی وجہ یہ ہے کہ دس اور پندرہ سال کی عمر سے اوپر ذخیرۂ الفاظ کی بڑھوتری کی رفتار بہت تیز ہوتی ہے۔ یہ بات لوگوں کے اس ذخیرۂ الفاظ پر خاص کر صادق آتی ہے جنھیں وہ شناخت کرتے اور سمجھتے ہیں، اس لیے کہ یہ ذخیرہ بہت وسیع ہوتا ہے۔

شکل ۱۲۷۔ ذخیرۂ الفاظ میں اضافہ کے مطابق دماغی ترقی۔

(From J.B. Morgan, Child Psychology, 3rd, ed. Reinh Co. Inc., New York, 1942)

ٹرمین، میریل، کی مُرتبہ دماغی جانچ میں الفاظ جاننے کی جانچ مختلف عمروں کے لحاظ سے یا عمر کی مختلف سطحوں پر کی جاتی ہے ۔ جانچ ۴۵ لفظوں پر مشتمل ہے ۔ طالب علم کو امتحان پاس کرنے کے لیے، الفاظ کے معنی بتانے کی کم سے کم تعداد جو مقرر کی گئی ہے وہ عمروار ذیل میں دی جاتی ہے :۔

سال	الفاظ کی کم سے کم تعداد
چھٹا	۵
آٹھواں	۸
دسواں	۱۱
بارھواں	۱۴
چودھواں	۱۶
اوسط بالغ	۲۰
ممتاز بالغ (۱)	۲۳
ممتاز بالغ (۲)	۲۶
ممتاز بالغ (۳)	۳۰

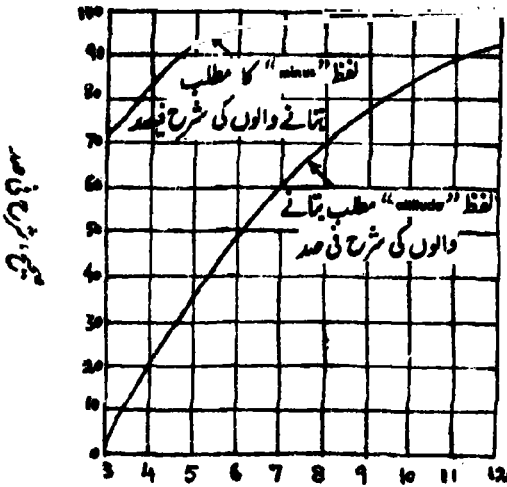
یہ بات نوٹ کرنے کے قابل ہے کہ چھٹے سال سے ممتاز بالغ (۳) کی سطح تک الفاظ کے ذخیرے میں مسلسل اضافہ پایا جاتا ہے ۔

یہ اچھی طرح معلوم ہے کہ زمانۂ بلوغ میں ذخیرۂ الفاظ کے سلسلہ میں میلان کیا ہوتا ہے ۔ بیشتر دماغی صلاحیتوں کی طرح اس زمانہ میں الفاظ کی معلومات میں بھی تبدیلی نہیں ہوتی، اگرچہ انفرادی میلان جدا جدا ہوتا ہے ۔ جو لوگ زیادہ پڑھنے اور مطالعہ میں مصروف رہتے ہیں، وہ نہ صرف الفاظ کی ذاتی معلومات برقرار رکھتے ہیں بلکہ دورانِ بلوغ، اس میں تھوڑا بہت اضافہ کرتے رہتے ہیں وہ بالغ لوگ جنہیں زیادہ الفاظ استعمال کرنے کے مواقع نصیب نہیں ہوتے جوں جوں عمر رسیدہ ہوتے جاتے ہیں ان کے الفاظ کا خزانہ کوتاہ ہو جاتا ہے ۔

پتہ چلانے کے لیے کہ طلبا، میں کس طالب علم کو زیادہ الفاظ کا علم ہے ایک اور طریقہ کام میں لایا جاسکتا ہے۔ مختلف عمروں یا جماعتوں کے بچوں کی جانچ کی جائے اور حساب رکھا جائے کہ ہر عمر یا ہر جماعت کے بچوں نے دیے ہوئے لفظوں میں سے کتنے لفظوں کا مطلب صحیح بتایا ہے اور ان کی شرح فی صد کیا ہے۔ مثلاً ۶ سے ۱۵ سال تک عمر والے گروپوں کو لیجیے تو معلوم ہوگا کہ ہر موخر عمر وار گروپ میں بچوں کی جتنی عمر زیادہ ہوگی اسی قدر کسی دیے ہوئے لفظ کا صحیح مطلب بتانے میں بچوں کی شرح فی صد بھی زیادہ ہوگی۔ دوسرے لفظوں میں، ان بچوں میں جو کسی دیے ہوئے لفظ کا مطلب بتا سکتے ہیں، ۶ سالہ عمر والوں کے مقابلہ میں سات سالہ عمر والوں کی، سات سالہ عمر والوں کے مقابلہ میں ۸ سالہ عمر والوں کی اور ۸ سالہ عمر والوں کے مقابلہ میں ۹ سالہ عمر والوں کی شرح فی صد زیادہ ہوگی۔ اس کے بالکل برعکس جو طلبار لفظ کا مطلب نہیں بتا سکے، ان کی تعداد عمر کے ساتھ ساتھ گھٹتی چلی جائے گی۔

شکل ۱۱۳ سے ظاہر ہوتا ہے کہ الفاظ صحیح طور پر پہچاننے اور ان کا مطلب بتانے میں فی صد شرح، عمر کے ساتھ بڑھتی جاتی ہے۔ مثلاً چوتھی کلاس کے صرف ۲۰ فی صد طلبار لفظ " Attitude " کا صحیح مطلب بتا سکے۔ اس کے برخلاف گیارھویں کلاس کے ۹۰ فی صد طلبار نے اس لفظ کے صحیح معنی بتائے۔

عصبی نظام کی نشوونما کے ساتھ طلبار کے ذخیرۂ الفاظ میں ترقی ہوتی ہے۔ اس کے علاوہ الفاظ کے استعمال کرنے یا نئے الفاظ سے بار بار روشناس ہوکر بھی، بچوں کے الفاظ میں اضافہ ہوتا ہے۔

ذخیرۂ الفاظ میں اضافہ کی نوعیت سے یہ بات پایۂ ثبوت کو پہنچ جاتی ہے کہ بچہ کا ذخیرۂ الفاظ، اس کی عام ذہانت کا آئینہ دار ہوتا ہے۔ ہر فرد کا ذخیرۂ الفاظ مختلف ہوتا ہے۔ بچہ جتنا ذہین ہوگا، اسی قدر زیادہ الفاظ یاد کرے گا اور زیادہ اچھی طرح ان الفاظ کو یاد رکھ سکے گا۔ ذہانت کس درجہ کی ہے اس کی عکاسی اس بات سے ہوتی ہے کہ بچہ کتنے الفاظ جانتا ہے اور استعمال کرسکتا ہے۔ غبی بچہ، نسبتاً چند الفاظ بولتا اور سمجھتا ہے۔ ذہین بچہ زیادہ الفاظ سمجھتا اور یاد رکھتا ہے۔

شکل ۱۳ ریاضی کی اصطلاحوں کی معلومات میں ترقی کی شرح فی صد

(From I.C. Pressey, The Growth of Mathematical Vocabulary from the Third Grade through High School', School Review, 40:443-454, 1932.

حافظہ کی نشوونما حافظہ ذہانت کا ایک بنیادی جزو ہے۔ اگر حافظہ نہ ہو تو کسی بھی قسم کی ذہانت کا وجود مشکل ہے۔ جو الفاظ ہم نے سُنے ہیں یا جو چہرے ہم نے دیکھے ہیں یا ایسی عام معلومات، جو ہم حاصل کرتے ہیں، یا وہ مقامات جن کی ہم نے سیر کی ہے، اگر ان میں سے کوئی بھی چیز یاد نہ رہے تو سمجھنا چاہیے کہ ہم نرے احمق ہیں۔ اگر یہ بھی نہ یاد رہے کہ ہمیں کیا کھانا کھانا ہے کون سے کپڑے پہننے ہیں یا ایک بھی سبق یاد نہ رکھ سکیں تو نتیجہ یہ ہوگا کہ ہماری زندگی میں مستقل انتشار رہے گا۔

پیدائش کے وقت، حافظہ نہ ہونے کے برابر ہوتا ہے۔ لیکن جوں جوں عمر بڑھتی ہے، تجربہ اور بڑھوتری سے حافظہ میں اضافہ ہوتا ہے۔ حافظ کی جانچوں میں سے ایک جانچ

یہ ہے کہ کتنے عدد بیک وقت یاد رکھے جا سکتے ہیں۔ ممتحن اس جانچ میں طالب علم کو کچھ اعداد یا ہندسے فی سکنڈ ایک عدد یا ہندسہ کی رفتار سے پڑھ کر سناتا ہے اور جب وہ پڑھنا ختم کر دیتا ہے، تب طالب علم سے کہتا ہے کہ اس کے سامنے جو پڑھا گیا اسے دہرائے۔ ظاہر ہے کہ اس طریقہ سے حافظہ کی جانچ نہیں کی جا سکتی تا وقتیکہ بچہ اچھی طرح بولنے کے قابل نہ ہو گیا ہو۔

ٹرمین میرل کے مرتبہ اسٹین فورڈ بینے، انفرادی امتحان کے معیاروں کے مطابق، ہندسے دہرانے کی اہلیت، عمر کے ساتھ ساتھ بڑھتی ہے۔ ان دونوں ماہرین نفسیات نے وسیع حدود میں، عمر کی مختلف سطحوں پر ہندسوں کے دہرانے کی جانچ کی ہے۔ گوشوارہ [6] میں عمر کی مختلف سطحوں پر ہندسوں کی وسعت (تعداد) دکھائی گئی ہے، یہ یاد رہے کہ یہ معیار مختلف عمروں کے لیے مقرر کیے گئے ہیں۔ تاہم ان عمروں کے کچھ بچے مقررہ معیار سے کم تعداد اور کچھ زیادہ تعداد میں ہندسوں کو دہرا سکتے ہیں۔

گوشوارہ [6] [1]

دی ہوئی ترتیب کے ساتھ ہندسے دہرانا		الٹی طرف سے ہندسے دہرانا	
سال	ہندسوں کی تعداد	سال	ہندسوں کی تعداد
دوسرا - ۶	۲	ساتواں	۳
تیسرا	۳	نواں	۴
چوتھا - ۶	۴	بارھواں	۵
ساتواں	۵	ممتاز بالغ	۶
دسواں	۶		
ممتاز بالغ (۲)	۸		
ممتاز بالغ (۳)	۹		

[1] ٹرمین میرل کے بنائے ہوئے معیاروں پر مبنی۔

یہاں اس بات پر زور دیا گیا ہے کہ بچپن کے زمانہ میں قوت حافظہ، سال بہ سال ترقی کرتی ہے، جیساکہ ہندسوں کو دُہرانے کی صلاحیت جانچنے سے ظاہر ہوتا ہے۔ حافظہ کی یہ صلاحیت عام دماغی صلاحیت کا ایک پہلو یا ایک حصہ ہے اور بچپن سے لے کر بالغ ہونے تک اس میں اضافہ ہوتا رہتا ہے۔

پہلے چیزوں کی گنتی کرنا، پھر انھیں بیان کرنا اور پھر ان کا منشا و مفہوم بتانا

تین تدریجی مدارج جوں جوں عمر بڑھتی ہے، چیزوں کا مفہوم و منشا بتانے کی قابلیت بھی اس کے ساتھ ساتھ فروغ پاتی ہے۔ اس کو اس طرح جانچا جا سکتا ہے کہ طالب علم کو کوئی تصویر دکھا کر پوچھا جائے کہ وہ تصویر میں کیا کیا چیزیں دیکھ رہا ہے۔ فرض کیجیے کہ بچوں کو ایک ایسی تصویر دکھائی جائے جس میں ایک عورت کٹیا سے نکل کر جنگل کی طرف بھاگ رہی ہو۔ پھر طلبا سے دریافت کیا جائے کہ تصویر میں انھیں کیا کیا چیزیں نظر آتی ہیں یا اس کے بارے میں وہ اور کیا بتا سکتے ہیں۔ تصویر دیکھ کر جو ردِ عمل ہوتا ہے اس کے تین مرحلے ہیں (۱) یہ بتانا کہ تصویر میں کتنی چیزیں دی ہوئی ہیں (۲) ان چیزوں کی توضیح کرنی (۳) تصویر کے منشا و مفہوم کو بتانا۔

تین سال کے بچے تصویر میں جو دیکھیں گے اس کی گنتی کر دیں گے۔ اس مثال میں بچے وہی بتائیں گے جو تصویر میں دیکھیں گے۔ مثلاً "پیڑ"، "عورت"، "مکان"، "زمین"، "گھاس" وغیرہ۔ تصویر کے حصوں کا نام بتانا، یعنی ان کا شمار کرنا، ذہانت اور دماغی قابلیت کی نچلی سطح سے تعلق رکھتا ہے۔ اس سے اگلا قدم یہ ہے کہ تصویر میں جو چیزیں دیکھی جائیں ان کے بارے میں وضاحت کی جائے۔

چھ سال کی عمر کے بچوں سے توقع کی جاتی ہے کہ وہ تصویر میں دی ہوئی چیزوں کو بیان کریں۔ مثلاً جواب میں وہ یہ کہہ سکتے ہیں کہ عورت کٹیا سے نکل کر تیزی سے بھاگی چلی جا رہی ہے۔ وہ جنگل کی طرف بھاگ رہی ہے۔ چمنی سے دھواں نکل رہا ہے۔ کٹیا جنگل میں ہے۔ کٹیا لکڑی کے لٹھوں سے بنائی گئی ہے۔ اس طرح کی تصریح کو بیان یا حکایت کہتے ہیں۔

اور یہ دماغی پختگی اور ارتقاء کے سلسلہ میں، چیزوں کو محض شمار کرنے کی سطح سے اونچی سطح ہوتی ہے۔

۳: ذہانت جب اور بڑھتی ہے اور زیادہ پختہ ہو جاتی ہے تب مفہوم و منشاء بتانے کا مرحلہ آتا ہے۔ بارہ سال کی عمر میں بچہ کو تصویر کا مفہوم و منشاء بتانے کا اہل ہو جانا چاہیے۔ یعنی طالب علم تصویر کی تعبیر اس طرح کر سکتا ہے: پڑوس کی مدد حاصل کرنے کی غرض سے عورت بھاگی چلی جا رہی ہے۔ اس کا بچہ یا شوہر یکایک بیمار پڑ گیا۔ یا پھر تصویر کی تعبیر اس طرح بھی کی جا سکتی ہے کہ ریچھ یا کوئی اجنبی شخص کٹیا میں گھس آیا ہے اور عورت جان بچانے کی غرض سے، پڑوسی کے مکان کی طرف بھاگ رہی ہے۔ یا یہ بھی ہو سکتا ہے کہ عورت کا شوہر شراب کے نشہ میں چور، گھر لوٹا ہے اور وہ بے چاری اس کے ہاتھوں مار کھانے سے بچ کر نکل جانے کی کوشش کر رہی ہے۔ چمنی میں سے جو دھواں نکل رہا ہے، اس کا مطلب یہ ہے کہ موسم ٹھنڈا ہے۔ یا یہ کہ انگیٹھی میں آگ جل رہی تھی، اس لیے کہ عورت یا تو کھانا پکا رہی تھی یا روٹیاں سینک رہی تھی۔ ایسے جوابات دینے سے یہ ظاہر ہوتا ہے کہ تصویر جس صورت حال کو پیش کرتی ہے طالب علم اس کو سمجھتا اور اس کے منشاء کا ادراک کر لیتا ہے۔ تعبیر کے معنی ہیں کسی تصویر کے منشاء و مفہوم کا انکشاف کرنا، بلکہ یہ کہنا زیادہ مناسب ہوگا کہ تصویر کی تعبیر خود تصویر کو ایک مفہوم یا معنی عطا کرتی ہے۔

اشیاء کو شمار کرنا، یا بیان کرنا، یا تعبیر کرنا، ان معنوں میں الگ الگ یا مختلف عمل نہیں ہیں کہ بچہ ایک وقت میں ایک سطح پر ہو اور پھر چھلانگ لگا کر اگلی سطح پر پہنچ جائے۔ آدمی کی نشوونما ہوتی رہتی ہے اور وہ اگلی سطح پر باقاعدہ اور بتدریج پہنچتا ہے۔ ہر سطح کے مختلف درجے ہوتے ہیں یہ بھی ہو سکتا ہے کہ ایک ہی ذہنی سطح کے بچے، اشیاء کو شمار کرنے کی صلاحیت بھی رکھتے ہوں اور ان کی وضاحت بھی کر سکیں اور اس سے زیادہ اونچی سطح پر وضاحت کر سکیں اور منشاء و مفہوم بھی بتا سکیں۔ یعنی شمار و وضاحت مخلوط کیے جا سکتے ہیں اور اسی طرح وضاحت و تعبیر مخلوط ہو سکتی ہے۔

بچہ جب پختگی کی طرف بڑھتا ہے تو اس کی قوت تعبیر میں اضافہ ہوتا ہے اور محض وضاحت کرنا زیادہ وقعت نہیں رکھتا۔

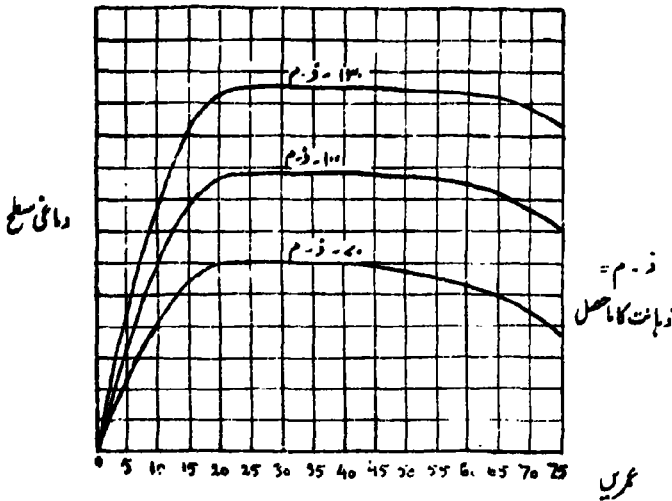
اوسط ذہانت کے بچے اگر ان کی عمر تین سال ہے تو وہ چیزوں کو دیکھ کر صرف ان کے نام بتا سکتے ہیں۔ چھ سال عمر کے بچے ان چیزوں کی وضاحت بھی کر سکتے ہیں اور بارہ سال عمر کے بچے جن تصویروں کو دیکھتے ہیں ان کا منشا، ومفہوم بھی بتا سکتے ہیں۔ انہیں کوئی مستقل معیار نہیں سمجھنا چاہیے۔ ان سے تو صرف اوسط درجہ کے دماغی فروغ کا پتہ چلتا ہے۔ مختلف تصویریں، مختلف عمروں کے لیے مخصوص ہو سکتی ہیں۔ تاہم اشیاء کا نام بتانے، ان کی وضاحت یا تعبیر کرنے کی سطحوں سے دماغی نشوونما کا اندازہ لگایا جا سکتا ہے اور یہ تینوں منزلیں دماغی فروغ کی ایک خصوصیت کو ظاہر کرتی ہے

اشیاء کے ناموں کا شمار کرانا، یا صورت حال بیان کرانا یا صورت حال کی تعبیر کرانا، یہ سطحیں یا منزلیں پڑھانے کے معاملہ میں اہم معنی رکھتی ہیں۔ استاد اور شاگرد جب کسی موضوع پر غور کر رہے ہوں تو استاد اپنے شاگردوں کے طریقۂ فکر کو اسی طرح کنٹرول کر سکتا ہے کہ طلباء واقعات کو یا تو محض پڑھ کر سنا دیں یا شمار کریں۔ مثلاً جغرافیہ یا تاریخ کی کلاسوں میں استاد، اپنے شاگردوں سے خاص خاص واقعاتی معلومات کے بارے میں سوالات پوچھے، مثلاً ریاستوں کے نام اور ان کی پیداوار۔ ممالک کا حدود اربعہ، یا کن تاریخوں میں نوآبادیاں قائم ہوئیں یا دوسری جنگِ عالم میں، ممتاز امریکی جنرلوں کے نام۔ تو بچے طوطے کی طرح، ناموں، تاریخوں اور مقامات کو رٹ لینے کے عادی ہو جائیں گے۔ اس طرح پڑھانا اور پڑھنا کچھ زیادہ اونچی ذہنی سطح کے مطابق نہ ہوگا۔ اس سے بہتر سطح یہ ہے کہ استاد اور شاگرد، دونوں، جو واقعات یا حالات تعلیم کے دوران سامنے موجود ہوں انہیں کم سے کم وضاحت سے بیان کریں۔ اس سے بھی بہتر یہ ہوگا کہ ان کا منشا، ومفہوم بتایا جائے۔ استاد اپنے بچوں کو جس سطح کے لیے تیار کرے گا۔ اسی سطح کے مطابق بچوں کا ردعمل ہوگا اور اس کے مطابق وہ جوابات دیں گے۔ اس امر سے انکار نہیں کیا جا سکتا کہ نچلی کلاسوں کے بچے، دماغی اعتبار سے زیادہ پختہ کار نہیں ہوتے، لیکن رہنمائی ضرور

کی جاسکتی ہے تاکہ وہ استدلال اور تعبیر سے کام لینا سیکھیں۔
غور و فکر کی تینوں سطحوں یعنی شمار، بیان اور تعبیر، کو بہت سے مضامین اور مختلف موضوعوں کے ذریعہ ظاہر کیا جاسکتا ہے۔ جیسے تاریخ، جغرافیہ، عمرانیات، علم الحساب، زبان اور قواعد یعنی اصول صرف و نحو۔ ان میں سے تقریباً ہر مضمون، مختلف سطحوں پر پڑھایا جا سکتا ہے۔ مثلاً اگر یہ بتانا ہو کہ امریکہ کے بڑے بڑے شہروں نے کس طرح ترقی کی تو مختلف شہروں کے بارے میں واقعات، طالب علم کے ذہن میں بار بار اتارے جائیں تاکہ وہ انھیں بلا تکلف زبانی سنانے کے قابل ہو جائے۔ یہ طریقہ تعلیم اشیاء کو شمار کرنے کی سطح تک محدود ہوگا لیکن شہروں کی ترقی کو وضاحت سے بھی بیان کیا جاسکتا ہے اور کوئی دل چسپ تصویر کھینچی جاسکتی ہے۔ لیکن ان سب سے بہتر یہ ہے کہ بچوں کو بتایا جائے کہ نیویارک، شکاگو، لاس انجلیز، ڈیٹرائٹ، اتنے بڑے شہر کیوں کر بنے۔ سمندر، دریا، یا جھیل کے قریب محل وقوع کا یا گرد و نواح کا یا قدرتی صنعتی وسایل کی موجودگی کا، ان شہروں کی ترقی پر کیا اثر پڑا ہے، استاد کو چاہیے کہ وہ اپنے شاگردوں میں، اس طرح سوچنے کی ہمت افزائی کرے جو عقلی استدلال پر مبنی ہو اور اسباب، اور اثر انداز ہونے والی قوتوں کا لحاظ رکھے۔ اس کی نظر میں یہ بات ہونی چاہیے کہ شہروں کی ترقی میں اقتصادی اور سماجی قوتوں کا کیا اور کتنا ہاتھ ہے۔ دوسرے لفظوں میں، استاد کو چاہیے کہ وہ اپنے شاگردوں کو تعبیر کرنے اور تخیل کو کام میں لانے کا طریقہ سکھائے۔
بچوں کی جوں جوں عمر بڑھتی ہے، ان میں ذہنی پختگی پیدا ہوتی ہے اور قدرتاً وہ اس مرحلہ پر پہنچ جاتے ہیں، جہاں واقعات کی تفسیر اور تعبیر کرنا سیکھ لیتے ہیں۔ تاہم استاد کو ایسے موقعوں سے فائدہ اٹھانا چاہیے اور مزید موقعے پیدا کرنے چاہئیں تاکہ اس کے شاگرد اس سطح پر پہنچ سکیں جہاں تفسیر و تشریح کے ذریعہ استدلال کیا جاتا ہے۔ یہی وہ مرحلہ ہوتا ہے جہاں بچہ کی عمر بڑھنے کے ساتھ ساتھ ذہنی پختگی میں اضافہ ہوتا ہے اور دماغی پختگی کے مطابق تعلیم دی جاتی ہے۔

عام دماغی ترقی کے خطوط منحنی | ہم دماغی نشوونما کے مختلف پہلوؤں یا

شہادتوں پر بحث کر چکے ہیں، مثلاً حافظہ اور اس کی وسعت، ذخیرۂ الفاظ، استدلال یا تفسیر وتعبیر کرنا۔ ہم یہ بھی بتا چکے ہیں کہ پیدائش سے لے کر بالغ ہونے تک، ترقی اور نشوونما کا سلسلہ جاری رہتا ہے یہ بڑھوتری، دماغی ترقی کی عام نوعیت ہوتی ہے۔ دس سال کی عمر تک دماغی ترقی کا عمل بہت تیز ہوتا ہے پھر ترقی کی رفتار قدرے مدھم ہوتی چلی جاتی ہے یہاں تک کہ آدمی بالغ ہو جاتا ہے۔

شکل ۱۴۳ میں عام دماغی قابلیت کو خطوط منحنی کے ذریعہ ظاہر کیا گیا ہے دماغی قابلیت کی پیمائش عام ذہانت کی جانچوں کے ذریعہ کی گئی ہے۔ اس دماغی ترقی کو دماغی عمر کہتے ہیں جو اس بات کے مرادف ہے کہ آدمی کی دماغی سطح کیا ہے یا اس کی دماغی پختگی کس مرحلہ پر ہے۔ نقشہ میں افقی خطِ قاعدہ کے ذریعہ اصل عمر (اع) ظاہر کی گئی ہے۔

شکل ۱۴۳ پیدائش سے بڑھاپے تک ذہانت کے ماحصل کے مطابق

شکل ۱۴۱ میں، خطوطِ منحنی، دماغی عمر یا دماغی سطح کو اصل عمر اور ذہانت یعنی ذ م کے مطابق ظاہر کرتے ہیں۔ خطوطِ منحنی تین ہیں ان کے ذریعہ ذ م، ۷۰، ۱۰۰ اور ۱۳۰ کے مطابق بڑھوتری دکھائی گئی ہے۔ اس کو اس لیے چنا گیا ہے تاکہ مختلف معیاروں یا ذ م کے مطابق دماغی ترقی کا اندازہ لگایا جائے۔

خیال رہے کہ خطوطِ منحنی شکل ۱۴۱ میں ان خطوط کا مقصد اوسطوں کا ظاہر کرنا ہے اسے ایک شکل یا ایک نمونہ ہونا چاہیے۔ فرداً فرداً ہر شخص کی دماغی ترقی باقاعدہ اور ہموار طریق پر، چاہے ان خطوط کے عین مطابق نہ ہو پھر بھی اس نمونہ میں دیے ہوئے اوسط تھوڑے بہت فرق کے ساتھ ہر فرد پر چسپاں ہو سکتے ہیں۔ بے قاعدگی یعنی دیے ہوئے خطوط سے عدم مطابقت کی وجہ یہ ہے کہ فرد کی کارکردگی میں اتار چڑھاؤ ہوتا رہتا ہے یعنی کسی جانچ میں سطح کچھ ہو سکتی ہے اور کسی میں کچھ۔ جانچ بجائے خود ناقابل اعتبار ہو سکتی ہے اور یہ اعتباری کی کسی ایک فرد کی جانچ میں ظاہر ہوتی ہے، لیکن یہ کمی اس وقت نظر نہیں آتی ہے جب بہت سے لوگوں کی جانچ ایک ساتھ کی جاتی ہے، کیوں کہ اس صورت میں انفرادی فرق ایک دوسرے کو منسوخ کر کے مجموعی نتیجہ کو متوازن بنا دیتے ہیں۔ فرد کی نشوونما میں، واقعی اور حقیقی تبدیلیاں بھی ہوا کرتی ہیں۔ قریب قریب ہر فرد، فطرتاً نشوونما کے عام اور واضح راستہ پر چلتا ہے لیکن اس کی فطرت کبھی کبھی ڈھیل ڈال دیتی ہے جس کے نتیجہ میں آدمی عام راستہ سے الگ ہو جاتا ہے۔ اس لیے یہ خیال رکھتے ہوئے کہ شکل ۱۴۱ کے خطوط منحنی معیار یا اوسط پیش کرتے ہیں، ہمیں اس مسئلہ کی چھان بین زیادہ غور سے کرنی ہوگی۔

شکل ۱۴۱ میں دماغی ترقی کے تینوں خطوط منحنی ایک ہی نقطہ سے شروع ہوتے ہیں۔ اس لیے یہ سمجھنا غلط نہ ہوگا کہ دماغی اعتبار سے، پیدائش کے وقت سب بچے برابر ہوتے ہیں۔ چھوٹے بچوں کی دماغی قابلیت میں امتیاز کرنا مشکل ہے۔ لیکن شکل ۱۴۱ کو دیکھنے سے معلوم ہوتا ہے کہ ابتدائی نقطہ (پیدائش) کے بعد خطوط منحنی، دماغ کی مختلف سطحوں سے گزرتے ہیں اور یہ سطحیں قوت دماغی کے لحاظ سے برابر نہیں ہوتیں بلکہ کم و بیش ہوتی ہیں دماغی ترقی کی رفتار یہ خطوط منحنی ظاہر کرتے ہیں جو ذہانت (ذ م) کے مطابق مرتب کیے گئے

ہیں۔ کسی مخصوص عمر کی دماغی عمر، یا دماغی سطح کا تعین بھی، دماغی ترقی کی رفتار سے کیا جاتا ہے جس کو ذہانت کے ماحصل (ذ م) سے ظاہر کیا گیا ہے۔

۱۰۰ ذم والے لوگوں کے لیے خطوط منحنی اوسط کو ظاہر کرتا ہے۔ شکل ۱۴۲ میں ۱۰۰ سے اوپر ذم ۱۳۰ ہے اور ۱۰۰ سے نیچے ۷۰ ہے۔ جو خط منحنی ۱۰۰ ذم کے لیے استعمال کیا گیا ہے جب اس کا تقابل اس سے اوپر اور نچلے ذم والے خطوط سے کیا جاتا ہے تو موخرالذکر زیادہ با معنی ہو جاتے ہیں۔ دماغی ترقی کی نوعیت کے جو حقائق ہیں ان سے پتہ چلتا ہے کہ عمر کے پہلے پانچ برسوں میں، دماغی ترقی جتنی ہوتی ہے اتنی پانچ اور دس سال عمر کی درمیانی مدت میں نہیں ہوتی۔ اسی طرح پانچ اور دس سال کی درمیانی عمر کے مقابلہ میں، دس اور پندرہ سال کی درمیانی عمر، اور دس پندرہ سال کی درمیانی عمر کے مقابلہ میں پندرہ و بیس سال کی درمیانی مدت میں دماغی ترقی کم ہوتی ہے۔ ہر ذم کی ترقی کی نوعیت دراصل وہی ہوتی ہے جو اوسط ذم کی ہے۔ تاہم ان کے مابین کم از کم دو اختلافات ہوتے ہیں۔ جن بچوں کا ذم اعلیٰ ہے وہ کند ذہن بچوں کے مقابلہ میں زیادہ تیزی سے ترقی کرتے ہیں اور ان کی نشو و نما کی مدت بھی نسبتاً زیادہ طویل ہوتی ہے۔ دوسرے لفظوں میں بالکل غبی اور کند ذہن بچے، اپنی نشو و نما کی آخری حدوں تک بہت ذہین بچوں کے مقابلہ میں زیادہ پہلے پہنچ جاتے ہیں۔ جب دونوں قسم کے بچوں کو پختگی حاصل ہوتی ہے تو ان کی عمروں میں زیادہ اختلاف نہیں ہوتا۔ لیکن یہ بات غالباً سچ ہے کہ ذہین بچوں کی نشو و نما، کم ذہین بچوں کے مقابلہ میں زیادہ عرصہ تک ہوتی رہتی ہے۔ علم نفسیات کے اعتبار سے بھی جس شخص کو کوئی نعمت حاصل ہوتی ہے اسے اور زیادہ نعمتیں ملتی ہیں۔ یہ قول نسبتاً صحیح معلوم ہوتا ہے اور اس کی تصدیق اس طرح کی جاسکتی ہے کہ ذم سے جو بارہ سالہ ذہانت والوں کی آخری حد ہے۔ ۱۳۰ ذم تک، جو مثالی گروپ میں امتیازی حیثیت رکھتے ہیں، دونوں گروپوں کی دماغی ترقی کے خطوط منحنی کا جائزہ لیا جائے۔ ۱۳۰ ذم اس زمرہ کا ابتدائی نقطہ ہے جو بہت برتر دماغی قابلیت والے کہلاتے ہیں۔

ذہانت کی ترقی اور ذہانت کے ماحصل کی مستقل یکسانیت | اگر کسی شخص کی دماغی

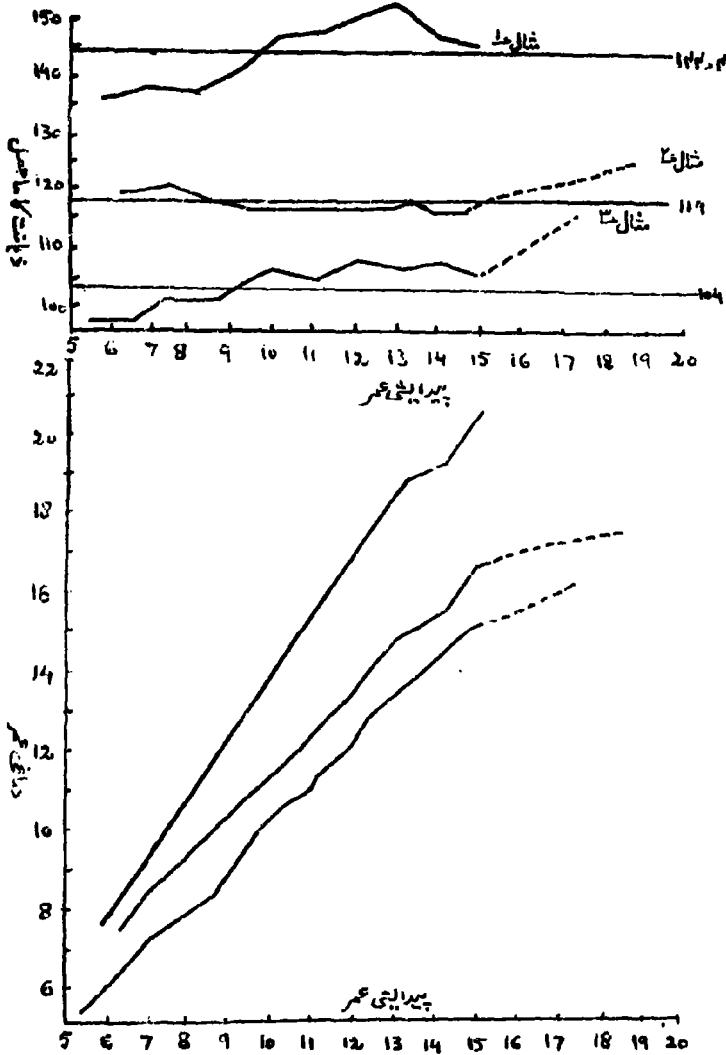
حالت کی جانچ ہر سال، ۵ سال کی عمر سے ۱۹ سال کی عمر تک لگاتار کی جائے تو اس کے ریکارڈ سے دماغی ترقی کی رفتار کا پتہ چلے گا اور ذم کی استقامت کے بارے میں بھی کچھ نہ کچھ معلومات حاصل ہوگی۔ شکل ۱۵ میں تین بچوں کی جانچ کے نتائج دکھائے گئے ہیں۔ یہ وہ بچے ہیں جن کی ذہنی جانچ اسکول میں داخل ہونے سے پہلے یا اسکول میں داخلہ کے وقت شروع کی گئی تھی اور انیس، بیس سال کی عمر تک جاری رکھی گئی۔ ہلڈن نے (Hildon) ۱۵ سال تک متواتر ۴۰ بچوں کی جانچ کا سلسلہ رکھا۔ اس کی تحقیقاتی نتائج پر شکل ۱۵ مبنی ہے۔

شکل ۱۵ کے نچلے حصہ میں خطِ قاعدہ، پر اصل عمریں دی گئی ہیں اور بائیں جانب کے عمودی خط پر، دماغی عمریں دکھائی گئی ہیں۔ اس شکل کے اوپر والے حصہ میں افقی خط پر ذم کا اوسط دکھایا گیا ہے اور جو لکیر ایک نقطہ کو دوسرے نقطہ سے جوڑتی ہے وہ ہر نقطہ پر واقع عمر کے ذم کی نشان دہی کرتی ہے۔

ایک ہی شخص کی سالانہ جانچ کئی سال تک کی جائے تو اس کے ذم میں کافی فرق پایا جائے گا۔ بعض مثالوں میں تو یہ فرق بڑھ کر ۴۵ نقطوں تک پہنچ جاتا ہے۔ یعنی مثال کے طور پر ۹۷ سے لے کر ۱۴۲ تک اور بعض مثالوں میں اس سے بھی زیادہ۔ کوئی ماہر نفسیات مشکل ہی سے دعویٰ کرے گا کہ بچپن کی عمر میں ذم میں اتنا بڑا فرق یعنی ۹۷ سے لے کر ۱۴۲ تک ہونا ممکن ہے۔ کسی چوٹ یا نظام عصبی کو چھوڑ کر ذم میں جو بڑے بڑے اُتار چڑھاؤ اور تبدیلیاں ہوتی ہیں ان کی وجوہات مندرجہ ذیل ہیں:۔

۱۔ طالب علم کی کارکردگی ڈانواں ڈول ہو یا ادلتی بدلتی رہے یعنی اس کی دلچسپی میں کوئی تبدیلی ہو جائے یا کوشش میں کمی بیشی ہو گئی ہو۔ صحت ٹھیک نہ رہتی ہو۔ تھکان پیدا ہو جائے یا ماحول بھرا پورا یا اُجڑا ہوا ہو، اور بحیثیت مجموعی اس کی کارکردگی میں ایسی تبدیلیاں ہو جائیں جو زندگی میں معمولاً ہو جایا کرتی ہیں۔

۲۔ امتحان لینے والے کی جانچ کی صحت اور تاثیر میں کوئی تبدیلی واقع ہو جائے یعنی جانچ صحیح اور موثر طریق پر نہ کی جائے۔

۳۔ دماغی جانچیں بجائے خود قابل اعتبار نہ ہوں۔

شکل ۱۵ ذہانت کے ماحصل جو ۱۵ سال کی مدت پر پھیلے ہوئے ہیں ۔

(Adapted from A.H. Hilden, 'Longitudinal Study of Intellectual Development,' Journal of Psychology, 28:187-214, 1949)

لہٰذا جو ذم معلوم کیے گئے ہیں ان کے اُتار چڑھاؤ، اصل ذہانت کی واقعی تبدیلیوں اور اُتار چڑھاؤ کو پیش نہیں کرتے۔ ذہانت کے ٹھیک ٹھیک ماحصل اور دماغی ترقی کی زیادہ صحیح رفتار معلوم کرنے کی غرض سے ماحصلوں کا اوسط نکالا گیا ہے۔ مثلاً ۶ سال عمر کا ذم برابر ہے، ۵، ۶ اور ۷ سال کے اوسط ذم کے۔ ۸ سال عمر کا ذم ۷، ۸ اور ۹ سال کے اوسط ذم کے برابر ہے۔ اور اسی طرح ہر عمر کا اوسط نکالا گیا ہے۔

واقعی ذم اور اوسط ذم میں کچھ زیادہ فرق نہیں ملے گا۔ شکل ۱۵ میں مثال ۱۲ کا اوسط ذم ۱۱۹ ہے اور ۱۸ ½ سال کی عمر ہونے پر جو زیادہ سے زیادہ ذم نکلا وہ کم سے کم ذم سے صرف ۶ نقطے زیادہ ہے۔ لیکن اس ذم کو بحث سے خارج کر دینا چاہیے۔ اس لیے کہ یہ ۱۵ سال عمر سے زیادہ عمر کا ذم ہے اور ۱۵ سال عمر سے اوپر کے ذم کا حساب تسلی بخش طریق پر نہیں لگایا جا سکتا۔ شکل ۱۵ میں ایک بات اور ملے گی وہ یہ کہ دماغی ترقی کا خط منحنی ہر طرح کے اتار چڑھاؤ سے پاک وصاف ہے اور اس کی ترقی باقاعدہ اور مسلسل ہے اس میں بھی ۱۵ سال سے زائد عمروں کے خط منحنی کو خط منحنی کے باقی حصہ کے ساتھ شامل نہیں کرنا چاہیے اس لیے کہ پندرہ سال کی عمر کے بعد، دماغی عمر میں اضافہ باقاعدہ شرح کے مطابق نہیں ہوتا۔ کیوں کہ اس زمانہ میں دماغی ترقی کی رفتار سست پڑ جاتی ہے۔

جس شخص کے ذم اور دماغی ترقی کو ۱ میں پیش کیا گیا ہے وہ بہت ذہین واقع ہوا ہے۔ اس کا اوسط ذم ۲، ۱۴۴ ہے۔ اس کے اوسط ذم اور مختلف عمروں کے ذم میں کہیں زیادہ فرق نظر آتا ہے بمقابلہ ۲ یا ۳ کے۔ ۱ کا کم سے کم ذم ۱۳۶ ہے اور زیادہ سے زیادہ ذم ۱۵۳ ہے۔ دونوں کا فرق ۱۷ ہے۔ لیکن اوسط ذم، یعنی ۴، ۱۴۴ کم سے کم ذم ۱۳۶ سے ۸، ۴ نقطے کم ہے اور زیادہ سے زیادہ ذم ۱۵۳ اور اوسط ذم کا فرق ۸، ۶ ہے۔ ۱ کا خط منحنی جس دماغی ترقی کو ظاہر کرتا ہے وہ نسبتاً بے قاعدگی اور ناہمواری سے پاک ہے اور اس سے یہ بات صاف طور پر معلوم ہوتی ہے کہ دماغی ترقی کی رفتار باقاعدہ اور قابل قیاس ہے۔ یہاں بھی یہ بہتر ہو گا کہ پندرہ سال کی عمر کے بعد کی ترقی کو شامل نہ کیا جائے اس لیے کہ اس کی رفتار قابل ذکر حد تک مدھم پڑ گئی ہے۔

مثال ۳ کی ذہانت قریب قریب اوسط درجہ کی ہے۔ پندرہ سال سے اوپر عمر کے ذم کو خارج کرنے کے بعد، اس طالب علم کا ذم ۹۷ سے ۱۰۸ تک پھیلا ہوا ہے اور اوسط سے زیادہ سے زیادہ انحراف ۶ نقطے ہے۔

ان شکلوں کا مطالعہ کرنے پر یہ بات واضح ہو جاتی ہے کہ شکل ۱۵ میں تینوں مثالوں کی علی الترتیب ۱۰۴، ۱۱۹، اور ۱۴۴،۴ کی اوسط سطحیں اچھی خاصی باقاعدہ اور مستقل ہیں ان تینوں طالب علموں کے ذم ایک دوسرے سے کسی نقطہ پر نہیں ٹکراتے اور جو سطحیں ان میں سے ہر ایک کے لیے قائم کی گئی ہیں وہی ان کے ذم ہیں اور ان پر اعتبار کیا جا سکتا ہے۔ اگر جانچنے کا کام خوش اسلوبی سے انجام دیا جائے اور جانچ کے نتائج کو ہموار کیا جائے یعنی ان کے اوسط نکال لیے جائیں تاکہ ہر فرد کی ذہانت کے اتار چڑھاو سے خطوط منحنی، جو ان افراد کے ذم اور دماغی نشو و نما کو ظاہر کرتے ہیں، زیادہ خمیدہ نہ ہوں تو اس وقت ذہانت کی جانچ کے نتائج کو بحیثیت مجموعی قابل اعتبار سمجھنا چاہیے نتائج کو ہموار کرنے یعنی ان کا اوسط نکالنے سے پہلے جو نمایاں اتار چڑھاؤ نظر آتے ہیں وہ ذہانت میں کسی واقعی تبدیلی کی وجہ سے نہیں ہوتے جیسا کہ اوپر واضح کیا جا چکا ہے۔ لہذا اس قسم کے غیر معمولی اتار چڑھاؤ کو ان خطوط منحنی کے ذریعہ ظاہر نہیں کرنا چاہیے جو اس خاص عمر پر جانچ کرتے وقت طالب علم کے ذم اور ذہنی سطح کی نشان دہی کرتے ہیں

سوال پیدا ہوتا ہے کہ کیا ذم کوئی مستقل چیز ہے، جس میں آتار چڑھاؤ کی گنجائش نہیں؟ جن طلباء کی جانچ اسکول کے زمانہ تعلیم میں ہوتی رہتی ہے، ان سے متعلق ذم کی سطحیں ایسی متعین کی جا سکتی ہیں جو قابل اعتبار ہوں۔ سال کے ذم، اوسط سے اِدھر اُدھر ہٹے ہوئے ضرور ملیں گے لیکن ہر فرد کی سطح اتنی مستقل ہے کہ اس سے یہ پتہ چل سکتا ہے کہ آیا طالب علم کی دماغی سطح ۸۰ کے قریب ہے یا ۹۰، یا ۱۰۰، یا ۱۱۰، ۱۲۰ یا کسی دوسری سطح کے قریب۔ شکل ۱۵ جن مثالوں کو پیش کرتی ہے، ان پر یہ بات صادق آتی ہے، اس لیے کہ ان کا اوسط ذم ۱۰۴، ۱۱۹، ۱۴۴ کی سطحوں کے لگ بھگ ہے۔ دماغی ترقی کی شرح یا ذم ایسی چیز نہیں جو مطلقاً مستقل نوعیت کی ہو۔ انسان

کے کسی بھی طرزِ عمل یا ترقی کی نوعیت مستقل نہیں ہوتی۔ لیکن اگر ابتدائی اسکول یا جونیر ہائی اسکول کے دوران تعلیم میں، طالب علم کی جانچ بار بار کی جائے تو اس کے ذہن کی سطح متعین کی جاسکتی ہے۔ جو ایک اچھی خاصی مستقل سطح ثابت ہوگی۔ جب اسکول کے کسی بچہ کی چار پانچ سال میں چار پانچ دفعہ جانچ ہو جاتی ہے تو پورے اعتماد کے ساتھ نتائج سے اندازہ کیا جاسکتا ہے کہ اس کی دماغی سطح کیا ہے۔ آیا وہ ۱۲ سالہ ذہانت کی حد تک ہی محدود ہے۔ یا اس کی کند ذہنی کی سطح نارمل قسم کی ہے یا ذہانت اوسط درجہ کی ہے، یا نارمل ذہانت کی سطح ہے یا بہت زیادہ برتر ذہانت کی سطح ہے۔

دماغی پختگی کی عمر دماغی پختگی کی عمر آنے پر، دماغی ترقی رک جاتی ہے۔ جس طرح ایک خاص عمر پر پہنچ جانے کے بعد آدمی کی لمبائی اور توانائی میں مزید اضافہ نہیں ہوتا، ٹھیک اسی طرح ایک عمر ایسی آتی ہے جب اس کی دماغی صلاحیت کی مزید ترقی مسدود ہو جاتی ہے۔ اس سلسلہ میں جو پیمائش کی گئی اس کی بنا پر کہا جاسکتا ہے کہ یہ وہ وقت ہوتا ہے جب آدمی ذہانت کی جانچ میں ترقی کرنے سے قاصر ہوتا ہے۔ شکل ۱۸ کے مطابق یہ وہ عمر ہوتی ہے جب خطوط منحنی اپنی انتہائی بلندی تک پہنچ جاتے ہیں۔ جب دماغ اور اس کے نظام عصبی کی بڑھوتری بند ہو جاتی ہے، تو قریب قریب اسی زمانہ میں یا اس سے کچھ عرصہ بعد، دماغی پختگی پیدا ہو جاتی ہے۔

تیرہ سال کی عمر سے تیسری دھائی کے ابتدائی سالوں تک مختلف عمروں میں مختلف لوگوں کی دماغی ترقی میں اضافہ نہیں ہوتا۔ نفسیات کے بعض ماہرین نے خاص جانچوں کے ذریعہ معلوم کیا ہے کہ زیر تجربہ گروپوں نے ۱۴، یا ۱۵، یا ۱۶ سال کی عمر کے بعد اپنے گزشتہ حاصل شدہ نمبروں میں کوئی اضافہ نہیں کیا۔ ان نتائج کے پیش نظر ماہرین نفسیات اس نتیجہ پر پہنچے کہ ان عمروں کے اختتام پر دماغی ترقی رک جاتی ہے۔ اگر یہ پتہ چل جائے کہ ان عمروں کے بعد لوگ زیادہ تیز نہیں دوڑ سکتے یا پہلے سے زیادہ بھاری وزن نہیں اٹھا سکتے یا زیادہ لمبی کود نہیں لگا سکتے یا دوسری طرح کی جسمانی اہلیتوں کو ترقی نہیں دے سکتے تو جسمانی پختگی کے بارے میں بھی یہی فیصلہ کرنا ہوگا کہ اس میں بھی ۱۴، یا ۱۵، یا ۱۶ سال عمر

کے بعد کوئی اضافہ نہیں ہوتا۔ [1]

پہلی عالمی جنگ میں ۱۹۱۷ء سے ۱۹۱۸ء تک امریکی سپاہیوں کی دماغی صلاحیتوں کو جانچا گیا تو پتہ چلا کہ ان کی دماغی قابلیت، امریکہ کے اسکولوں میں پڑھنے والے ۱۳ سال سے کچھ زائد عمر کے بچوں کی ذہنی قابلیت کے برابر ہے۔ اس تجربہ سے یہ نتیجہ نکالا گیا کہ اوسطاً ۱۴ سال کی عمر میں، انسان دماغی پختگی حاصل کر لیتا ہے اور اس کے بعد کوئی دماغی ترقی نہیں ہوتی تاہم ۱۳ سال کی عمر اس سلسلہ میں بالکل صحیح عمر نہیں مانی جا سکتی کیوں کہ اس کے بعد بھی دماغی ترقی میں قابل لحاظ اضافہ ہو جاتا ہے۔

غالباً یہ کہنا زیادہ صحیح ہوگا کہ قریب بیس سال کی عمر میں یا اس سے کچھ پہلے یا تھوڑے عرصہ بعد، آدمی اپنی دماغی سطح کی آخری حد تک پہنچ جاتا ہے۔ اس میں شک نہیں کہ انفرادی اختلافات ہوتے ہیں، یعنی بعض لوگ ذرا پہلے دماغی پختگی کو پہنچ جاتے ہیں اور بعض تھوڑے عرصہ بعد۔ جانچ کرنے سے اور دماغی ترقی کے خطوط منحنی کو دیکھنے سے معلوم ہوتا ہے کہ ۱۷، ۱۸، ۱۹ سال کی عمروں میں دماغی ترقی اوسطاً بہت کم ہوتی ہے۔ تاہم یہ تھوڑی تعداد بھی کافی اہمیت رکھتی ہے۔ ۱۷ سال سے ۱۸ سال تک دماغی ترقی کا جو اندازہ لگایا گیا ہے وہ ۷ سال سے ۸ سال تک کی ترقی سے کم ہے۔ لیکن ۱۷، ۱۸ یا ۱۹ سال کی عمر میں اگر تھوڑی بہت ترقی ہو جائے تو وہ کالج کی تعلیم میں یا ملازمت کی کارکردگی میں مفید ثابت ہو سکتی ہے۔ یعنی یہ تھوڑی ترقی اگر نہ کی جاتی تو وہ مشکل سے کام انجام دے سکتے تھے۔

اگرچہ بیس سال یا اس کے لگ بھگ عمر میں دماغی ترقی ختم ہو جاتی ہے، لیکن اس کے یہ معنی نہیں کہ تعلیمی ترقی بھی اس عمر میں رک جاتی ہے۔ حقیقت تو یہ ہے کہ جب آدمی کی ذہنی قوت کمال کو پہنچ جاتی ہے تب ہی وہ حصول علم کے لیے کیل کانٹے سے لیس ہو پاتا ہے۔ واقعات اور تصورات کو سمجھنے اور غور و فکر کرنے کی یہ سب سے زیادہ موزوں عمر ہے۔ یہی

نوٹ: [1] لیکن جسمانی صلاحیتیں جو تیسری دھائی کے ابتدائی یا وسطی سالوں میں انتہائی حد تک پہنچتی ہیں، ان پر یہ باتیں غالباً صادق نہیں آتیں۔

وہ عمر ہے جب کہ آدمی قانون یا طب کی تعلیم حاصل کرتا ہے، یا اپنے فن یا حرفہ میں کمال پیدا کرتا ہے یا کاروبار کرنا سیکھتا ہے۔

پختہ عمر ہونے کے بعد دماغی صلاحیت کی روش

زمانۂ بلوغ کے دوران میں، دماغی صلاحیت کی روش کیا ہوتی ہے

اس موضوع پر بہت کچھ تحقیقات کی گئی ہے۔ ہر عمر کے بالغوں کی دماغی جانچ کی گئی مختلف عمر کے بالغوں کی حصول علم کی قابلیت معلوم کرنے کے لیے جانچوں کا استعمال کیا گیا۔ احتیاط کے ساتھ تحقیقات کی گئی کہ بہترین کتابیں کس عمر میں لکھی جاتی ہیں۔ ایجادی قوتیں کس عمر میں اُبھرتی ہیں۔ سائنسی دریافتیں کرنے کی کیا عمر ہوتی ہے اور کس عمر میں لوگ شطرنج کے چیمپین بنتے ہیں۔ عظیم دماغی کامیابیوں کی عمر اگر معلوم ہو تو سُراغ مل سکتا ہے کہ آدمی ذہنی قوتوں کے نقطۂ عروج پر کس عمر میں پہنچتا ہے۔

زمانۂ بلوغ میں دماغی صلاحیت کی روش کے بارے میں، ماہرین نفسیات کسی ایک رائے پر متفق نہیں۔ ان میں سے بعض ماہرین یقین کرتے ہیں کہ بیس سال عمر کے بعد، ذہنی صلاحیتیں زوال کی طرف بتدریج مائل ہو جاتی ہیں، یہاں تک کہ بڑھاپا آجاتا ہے اور زوال کی رفتار میں مزید تیزی ہو جاتی ہے۔ اس نقطۂ عروج کے مطابق دماغی قوت ظاہر کرنے والا خط منحنی، اس خط منحنی کی مانند ہوتا ہے جو دماغ کا وزن ظاہر کرتا ہے۔ دیکھیے شکل ۵ (صفحہ 182) ان دونوں میں صرف اتنا فرق ہے کہ دماغ کے وزن میں اتنی تیزی سے کمی نہیں ہوتی جتنی تیزی سے دماغی قوت گھٹتی ہے۔

یہ دعویٰ کہ پختگی آنے کے بعد، دماغی قوت میں زوال آنے لگتا ہے، بہت سے اہم واقعات کے مطابق نہیں۔ جس طرح پورا تن و توش حاصل کرنے کے بعد ضروری نہیں کہ آدمی کی جسمانی طاقت درجۂ کمال کو پہنچ جائے، اسی طرح بیس سال کی عمر ہونے تک جبکہ نظام عصبی زیادہ سے زیادہ ترقی کر چکا ہوتا ہے، دماغی قوت کا درجۂ کمال کو پہنچنا ضروری نہیں۔ دماغی صلاحیت اور بالغوں کے حصول تعلیم کے سلسلہ میں تحقیقات کی گئی

ہیں۔ ان سے جو نتیجے برآمد ہوئے ہیں ان کی بنا پر کہا جا سکتا ہے کہ دماغی قوت یا صلاحیت پینتیس[35] یا چالیس[40] سال کی عمر تک یا اس کے لگ بھگ درجۂ کمال کو پہنچتی ہے۔ ان نتائج کو پورے وثوق کے ساتھ تو صحیح نہیں مانا جا سکتا لیکن کافی اعتماد کے ساتھ تسلیم کیا جا سکتا ہے۔ اس کا یہ مطلب نہیں کہ بیس[20] اور چالیس[40] سال کی درمیانی مدت میں مرکزی نظام عصبی کی عضوی ترقی کا سلسلہ جاری رہتا ہے، جس کے نتیجہ میں بنیادی ذہانت یا دماغی صلاحیت میں بھی اضافہ ہو جاتا ہے۔ بیس[20] اور چالیس[40] سال کی درمیانی عرصہ میں ذہانت یا اس کے استعمال کی قابلیت میں جو کچھ بھی اضافہ ہوتا ہے اس کی وجہ غالباً تجربہ اور تعلیم ہے۔ آدمی، بلوغ کے ابتدائی دور میں بہت کچھ کرتا اور سیکھتا ہے۔ لگ بھگ پینتیس[35] سے چالیس سال کی عمر میں، دماغی پختگی اور تجربہ کے مجموعی اثرات کے نتیجہ میں، یا یوں کہیے کہ ان کی وجہ سے وہ ذہانت کے اعلیٰ نقطہ تک پہنچ جاتا ہے۔

یہاں بالغوں کی دماغی قوت کے بارے میں جو تصریح کی گئی ہے اور جو خطوط منحنی پیش کیے گئے ہیں وہ اس مفروضہ پر مبنی ہیں کہ بالغ لوگ اپنی مسلسل اور مستقل ذہنی فعالی کی بدولت اپنے دماغوں کو چاق و چوبند رکھتے ہیں۔ یہ مان لیا گیا ہے کہ حافظہ اور استدلال کی قوتوں کو کام میں لا کر اور نئے مواد کا مطالعہ کر کے، بالغ شخص اس طرح اپنے ذہن کو سرگرم کار رکھتا ہے جس طرح کوئی اسکول کا طالب علم۔ ظاہر ہے کہ اگر وہ دماغی کاوشیں چھوڑ دے اور تحصیل علم کی جدوجہد بند کر دے اور ذہنی اعتبار سے بےحس و حرکت زندگی بسر کرنے لگے تو جانچ کرنے سے معلوم ہوگا کہ اس کی ذہنی استعداد اور حصول علم کی قوتوں میں زبردست اور مستقل زوال آنے لگتا ہے اور اس کی کیفیت وہی ہے جو تیسری دھائی میں عموماً شروع ہو جاتی ہے۔

اس میں شک کی گنجائش نہیں کہ زمانۂ بلوغ کے کچھ دور ایسے ہوتے ہیں، مثلاً پانچویں دھائی کا زمانہ، جب اعصاب کے مرکزی نظام اور حس کی قوتوں میں بعض تبدیلیاں واقع ہو جاتی ہیں، جو دماغی زوال کا باعث ہوتی ہیں۔ ذہنی قوتوں میں زوال، یکایک اور ایک دم نہیں آتا بلکہ بہت آہستہ آہستہ آتا ہے۔ بہت سی شہادتیں ایسی ملتی ہیں جن سے ثابت

ہوتا ہے کہ جو لوگ اپنے دماغ کو سرگرم کار رکھتے ہیں، حیرت ہے کہ بلوغ کے پورے عرصہ میں اُن کی دماغی قوتیں بہت اچھی طرح برقرار رہتی ہیں اور بجز بلوغ کے آخری چند سالوں کے اس کل مدت میں ان کا الفاظ کا ذخیرہ اور عام معلومات بڑھتی ہی رہتی ہیں۔ بیشتر دماغی قوتوں کا زوال، تیز رفتاری سے نہیں ہوتا، البتہ زیادہ بڑھاپے میں جب کہ ضعف و ناتوانائی بڑھ جاتی ہے، ذہنی قویٰ تیزی سے مضمحل ہونے لگتے ہیں۔

دماغی ترقی اور تعلیم، یعنی حصول تعلیم کی طرف آمادگی

دماغی ترقی اور زوال کی رفتار کا علم اگر استاد کو ہو تو وہ نفسیاتی اور تعلیمی دونوں اعتبار سے فائدہ اٹھا سکتا ہے۔ ابتدائی مدرسے اور ہائی اسکول کے زمانہ میں، دماغی پختگی کو پیش نظر رکھ کر، طالب علم کی صلاحیت تعلیمی اور اہلیت ذہنی کے مطابق نصاب تعلیم بھی مرتب کیا جا سکتا ہے اور طریقۂ تعلیم بھی۔ اس حقیقت کی طرف دماغ کی بڑھوتری کی بحث میں اشارہ کیا جا چکا ہے (دیکھیے صفحہ 163)

چھ سال کی عمر میں بچہ کو جو کتابیں مشکل معلوم ہوتی ہیں، آٹھ سال کی عمر میں اس کی دماغی سطح کے مطابق وہی کتابیں بالکل موزوں ثابت ہو سکتی ہیں۔ چھ سال کی عمر میں چونکہ ایک کتاب مشکل معلوم ہوتی ہے اس لیے بچہ کو اس میں کوئی دلچسپی نہیں ہوتی۔ آٹھ سال کی عمر میں چوں کہ بچہ کی دماغی سطح زیادہ اونچی ہو جاتی ہے اس لیے وہی کتاب نسبتاً آسان معلوم ہوتی ہے، اور بچہ اس میں دلچسپی محسوس کرتا ہے۔ تعلیم حاصل کرنے پر بچہ کی آمادگی، ایک ایسا تصور ہے، جس کا اطلاق بڑی حد تک، پڑھنے، حساب کے سوالات نکالنے، پیانو کے سبق شروع کرنے، وغیرہ جیسی چیزوں پر ہوتا ہے۔ اس قسم کے کاموں کے کرنے پر بچہ اس لیے آمادہ ہو جاتا ہے کہ اس میں تجربوں اور جسمانی اعضاء کی ترقی کی وجہ سے ان کاموں کو بخوبی اور اطمینان بخش طریق پر انجام دینے کی صلاحیت پیدا ہو جاتی ہے۔

پڑھنے کی مہارت ہو جانے پر، بچہ میں جغرافیہ، تاریخ اور دوسرے مضامین کی طرف رغبت پیدا ہو جاتی ہے۔ اگر اس میں حساب کی قابلیت زیادہ ہے تو الجبرا کی طرف زیادہ مائل ہوگا اور اگر اس نے لاطینی زبان سیکھی ہے تو فرانسیسی زبان کا مطالعہ پسند کرے گا۔

جب بچہ پڑھنا سیکھنے والا ہو تو قصہ کہانی سن کر اور سنا کر، یا انہیں ڈرامائی شکل دے کر، یا نہایت سادہ کثیر الاستعمال الفاظ کی شناخت کر کے اس میں زیادہ آمادگی پیدا کی جاسکتی ہے۔ اساتذہ اس قسم کے تجربوں کو بچہ کا پس منظر کہتے ہیں۔ کسی نئے مسئلہ یا پراجکٹ کو جب طالب علم ہاتھ میں لیتا ہے تو حاصل شدہ مہارتوں یا قابلیتوں کی وجہ سے، اس کی آمادگی اور بھی بڑھ جاتی ہے۔ حصول تعلیم پر آمادگی، اس پختگی کی وجہ سے بھی بڑھتی ہے، جو اعضائے جسمانی کی ترقی اور نشوونما کی بدولت پیدا ہوتی ہے۔ آنکھ، کان، عصبی نظام، اور جسم کی دوسری بناوٹوں کی ترقی اور نشوونما کے نتیجہ میں بھی، حصول تعلیم کی صلاحیت میں اضافہ ہوتا ہے۔

خلاصہ اور اعادہ

جسم کے عام اٹھان کے ساتھ ساتھ، طاقت میں بھی اضافہ ہوتا ہے، اسی طرح عمر کے اضافہ کے ساتھ، دماغی طاقت بڑھتی ہے اور اس میں عمر کی پختگی تک اضافہ ہوتا رہتا ہے۔ اعصابی نظام کی ترقی، ذہانت میں اضافہ کرنے کے لیے ایک بنیادی چیز ہے۔ ذہانت کو تعلیم اور تجربہ سے فروغ ملتا ہے۔

بچہ کو ایسی چیزیں پڑھانے کی کوشش کرنا، جو اس کی سمجھ سے باہر یا اس کے لیے بہت مشکل ہوں، مناسب نہیں۔ اس سے بچہ بہتر تعلیم یافتہ نہیں بن سکتا۔ دیکھا جائے تو یہ طریقہ جذباتی اعتبار سے بچہ کو نقصان پہنچا سکتا ہے۔

ذہانت میں ترقی کی پہچان ایک یہ بھی ہے کہ بچہ کے پاس لفظوں کا سرمایہ کتنا بڑھتا جاتا ہے اس کی دو صورتیں ہیں، ایک لفظوں کا استعمال، دوسرے انھیں صحیح طور پر پہچاننا۔ لفظوں کے سرمایہ میں اضافہ، عموماً، دماغی فروغ کی خصوصیت سمجھی جاتی ہے اور عمر کی تیسری دھائی میں وہ نقطۂ عروج پر پہنچ جاتی ہے اور یہ بھی ممکن ہے کہ بلوغ کی بیشتر مدت کے دوران لغت دانی کی قابلیت میں معمولی اضافہ ہوتا ہے۔

حافظہ جو ذہانت کے معاملہ میں بنیادی عنصر ہے، دماغی ترقی کی ایک خصوصیت

کے طرز پر فروغ پاتا ہے اور ۱۷، یا ۱۸، یا ۱۹، سال کی عمر میں یا تیسری دھائی کے ابتدائی سالوں میں اس میں پختگی آجاتی ہے

ذہانت کے فروغ کی ایک علامت یہ ہے کہ بچہ کی قوت فکر بڑھ گئی ہو۔ اس کا اندازہ مختلف مرحلوں میں ہوتا ہے۔ پہلا مرحلہ یہ ہے کہ بچہ میں کسی تصویر وغیرہ کو دیکھ کر اس میں دی ہوئی چیزوں کے نام گنا دینے کی صلاحیت ہو۔ دوسرا مرحلہ ان چیزوں کے بارے میں تفصیلات بیان کرنے پر مشتمل ہے اور تیسرے مرحلہ پر ان چیزوں کی تفسیر اور تعبیر کرنے کی صلاحیت پیدا ہوتی ہے۔ یعنی تصویر کی غرض و غایت کیا ہے۔ ان تینوں مرحلوں کے نام ہیں "شمار کرنا" "بیان کرنا" "اور تعبیر کرنا"۔ استاد کے لیے ان تینوں مرحلوں سے واقف ہونا ضروری ہے اور پڑھاتے وقت اس کی یہ کوشش ہونی چاہیے کہ بچہ میں ادنیٰ سے اعلیٰ مرحلہ کی طرف بڑھنے کی صلاحیت پیدا ہو۔

مذکورہ بالا علامتیں دماغی ترقی کا ثبوت ہیں اس لیے کہ ان سے ادراک، تخیل، استدلال اور سوالات حل کرنے کی روز افزوں قوتوں کا پتہ چلتا ہے۔

آدمی اس وقت ہی کاموں کی انجام دہی کے لیے، دماغی یا تعلیمی آمادگی ظاہر کرتا ہے جب اس کی نشوونما ایسی سطح پر پہنچ جائے جہاں وہ اپنی رغبت سے کاموں کو سیکھنے کی قوت اور صلاحیت پیدا کرلے۔

پختگی اور تجربہ کو پیش نظر رکھ کر، اس تصور کو سمجھنا چاہیے کہ آیا بچہ دماغی اعتبار سے کاموں کو انجام دینے کے لیے تیار ہے یا نہیں۔

زندگی کے ابتدائی پانچ سالوں میں، عام دماغی بڑھوتری کی رفتار سب سے زیادہ تیز ہوتی ہے۔ پانچ سال سے دس سال کی عمر تک یہ رفتار مقابلتاً کم ہوجاتی ہے اور پندرہ سال سے بیس سال عمر کے دوران رفتار اور گھٹ جاتی ہے۔ دماغ کا قدرتی ارتقا بیس سال کی عمر میں قریب قریب ختم ہوجاتا ہے۔ پختہ عمر میں، غبی بچوں کے مقابلہ میں ذہین بچے زیادہ تیزی سے ترقی کرتے ہیں اور ان کی دماغی سطح بھی بہت بلند ہوجاتی ہے۔ غالباً یہ بھی ایک حقیقت ہے کہ ذہین بچوں کی دماغی ترقی کا سلسلہ کند ذہن بچوں کے مقابلہ میں

زیادہ عرصے تک قائم رہتا ہے۔

دماغی پختگی کا دوسرا نام دماغی نشو و ارتقا ہے اور یہ جسمانی اعضاء کی بڑھوتری اور تجربہ کا نتیجہ ہوتا ہے۔ عام طور پر زندگی کی ابتدائی دو دھائیوں کے خاتمہ پر وہ منزل آتی ہے جس کے بعد دماغی فروغ نہیں ہو پاتا۔ اس مرحلہ پر پہنچ کر، دماغی اعتبار سے، بچہ پختہ ہو جاتا ہے۔

بالغ ہونے کے بعد، دماغی صلاحیت کی روش بھی خاص اہمیت رکھتی ہے۔ بعض مطالعوں سے ظاہر ہوتا ہے کہ جو دماغی صلاحیتیں تیسری دھائی کے آخری سالوں میں ظہور پذیر ہوتی ہیں وہ جلد زوال کی طرف مائل ہو جاتی ہیں۔ دوسرے لوگوں کی تحقیقات سے یہ پتہ چلتا ہے کہ دماغی صلاحیتوں میں ادھیڑ عمر سے کافی عرصہ بعد تک کوئی زوال نہیں آتا اور اگر آتا بھی ہے تو بہت تھوڑا سا۔ زندگی کا سنہری دور، دو دھائیاں ہیں، یعنی بیس سال عمر سے ۴۰ سال کی عمر کا وقفہ۔

پیشہ ورانہ اور ذاتی فروغ کے لیے، زمانۂ بلوغ بہترین زمانہ ہے لہٰذا استاد کو اپنی بالغ عمری سے فائدہ اٹھاکر، زیادہ سے زیادہ اہلیت اور مسرت حاصل کرنی چاہیے۔

اپنی معلومات جانچیے:

۱۔ تشریح کیجیے کہ جوں جوں پختگی آتی ہے، دماغی صلاحیتوں میں اضافہ ہوتا ہے اور دماغ کام کرنے پر زیادہ آمادہ ہوتا ہے۔

۲۔ فرض کیجیے، بیس سال عمر کا کوئی آدمی کند ذہن ہو۔ نہ تو اس کی یادداشت اچھی ہے اور نہ وہ ٹھیک طرح سے غور و فکر کر سکتا ہے۔ تفصیل سے بحث کیجیے کہ بڑی عمر میں ایسا شخص، نمایاں طور پر زیادہ ذہین ہو سکتا ہے یا نہیں۔ بتائیے کہ کیا وہ بچپن میں ذہین رہ چکا ہے۔

۳۔ تجربہ اور اعضاء بدن کی پختگی، دماغی افعال، یعنی ادراک، حافظہ، استدلال، اور تخیل پر کس طرح اثر ڈال لیتی ہے۔

۴۔ بچپن کے زمانہ میں بڑھوتری، حصول تعلیم کی بہترین دوست ہے۔ اس بیان پر بحث کیجیے۔

۵۔ بعض استادوں کا طریقہ ہے کہ وہ واقعات پر واقعات دہروانے کی بھرمار رکھتے ہیں۔ کلاس میں واقعات اور اعداد و شمار بیان کرنے کے علاوہ کچھ نہیں ہوتا۔ اس کے برخلاف بعض استاد استدلالی طریقہ کی ہمت افزائی کرتے ہیں، یعنی واقعات کی تفصیل اور تعبیر یعنی ان کا منشاء و مفہوم طلبا سے معلوم کراتے ہیں۔ بتایئے کہ ان دو طرح کے استادوں میں کون سے استاد فطرت کا ساتھ دیتے ہیں۔

۶۔ دماغی صلاحیتوں کی تہ میں جو عضوی نظام ہے غالباً اس کی نشوونما تقریباً بیس سال کی عمر سے بند ہو جاتی ہے۔ تفصیل سے بتایئے کہ آیا اس عمر میں عضوی نظام کے وظائف یا مظاہر ذہانت بھی فروغ پانے سے رک جاتے ہیں یا نہیں

۷۔ زندگی کے کون سے سالوں میں، نشوونما ہمارے ذہنی قامت کی بلندی میں سب سے زیادہ اضافہ کرتی ہے؟

۸۔ ڈوبتے وقت سورج اتنا چمک دار نہیں ہوتا جتنا دوپہر میں ہوتا ہے۔ زندگی کے آخری دور میں اتنی ذہنی چمک دمک نہیں ہوتی جتنی ادھیڑ عمر، یعنی تقریباً ۳۵ سال کی عمر میں ہوتی ہے۔ اس بیان کے بارے میں اپنی رائے لکھیے۔

۔ دو والدین اپنے بچوں کی تعلیم کے بارے میں باہم بات چیت کر رہے تھے۔ ایک کہتا تھا کہ اوسطاً بیس سالہ شخص کے مقابلہ میں، دس سال کا بچہ زیادہ اچھی طرح تعلیم حاصل کر سکتا ہے۔ دوسرا کہتا تھا کہ بیس سالہ شخص دس سالہ بچہ کے مقابلہ میں برتر ہوتا ہے۔ اس بارے میں آپ کی کیا رائے ہے؟

۱۰۔ بیس سال عمر کے کسی نوجوان سے ایک ماہر نفسیات نے کہا [illegible]

عصبی نظام کی ترقی روک دی ہے ، لیکن جو کچھ بھی ذہنی عطیہ تمہارے پاس موجود ہے ، تمہیں اس کا پورا پورا استعمال کرنا چاہیے ،، اس پر اپنی رائے لکھیے —

۱۱۔ دس سال عمر کے دو بچوں میں ، ایک کا ذ م ۷۵ ، اور دوسرے کا ۱۵۰ ہے ، بالغ ہونے پر ان کی دماغی سطح کیا ہوگی ؟

١٢۔ ذہانت، اس کے معنی، تنظیم اور رشتے

اس باب میں کیا کیا باتیں ملیں گی

ذہانت کی مختلف تعریفوں میں جو تصورات پائے جائیں ان پر عبور حاصل کیجیے ۔ اس بات کو بھی غور سے دیکھیے کہ کسی شخص کی ذہانت کا اندازہ لگاتے وقت عام طور پر یہ میلان پایا جاتا ہے کہ اس کے مجموعی طرزِ عمل کو، تاثیر کی روشنی میں دیکھا جائے ۔

ذہانت کے ضمن میں ، بلندی، سطح، قوت ، رفتار، پھیلاؤ ، چوڑائی اور وسعت کے کیا معنی ہیں ؟

ذہانت کس اعتبار سے مقداری چیز سمجھی جاتی ہے ؟

بچوں کو جو تعلیمی اور تہذیبی موقعے حاصل ہوتے ہیں ، ذہانت کی جانچ کی تیاری پران کا کیا اثر پڑتا ہے ؟

سماجی، اقتصادی اور پیشہ کی حیثیت اور ذاتی صلاحیت کا ذہانت کی جانچ سے کیا تعلق ہے ؟

دماغی نظام کے بارے میں تین نظریوں کو سیکھیے اور سمجھیے ۔ (١) رابطے اور رشتے ۔ (٢) ایک عام، اور متعدد مخصوص عناصر (٣) ابتدائی دماغی صلاحیتیں ۔

ذہانت کے سلسلہ میں کون سے دماغی افعال بنیادی حیثیت رکھتے ہیں ؟

اس باب میں ثبوت پیش کیا گیا ہے کہ ذہانت کی بعض جانچوں سے ذہانت کی واقعی جانچ ہوتی ہے اور اس سے قیمتی نتائج برآمد ہوتے ہیں ۔

ذہانت کی جانچوں کو کس مفہوم میں ، رجحان اور میلان کی جانچ کہتے ہیں ؟

اس باب میں تشریح کی گئی ہے کہ مجرد ذہانت کا کیا مطلب ہے، جزئی میکانکی ذہانت کے کیا معنی ہیں اور سماجی ذہانت سے کیا مراد ہے۔ یہ سب اصطلاحیں مل جل کر ہمارے طرز عمل کے بیشتر حصہ کی تفصیلات پیش کرتی ہیں۔

س باب میں بے حد ذہین بچہ کی خصوصیات بیان کی گئی ہیں تاکہ یہ امر ظاہر کیا جاسکے کہ جسمانی، سماجی اور کردار کی خوبیوں کے لحاظ سے بے حد ذہین بچہ اوسط سے، زیادہ ہوتا ہے۔

اس کے بالمقابل کم درجہ ذم والا بچہ دوسرے اوصاف میں بھی اوسط سے کم ہوتا ہے۔

اعلیٰ درجہ کے ذہین بچوں کا طویل مطالعہ ظاہر کرتا ہے کہ ان کا ریکارڈ حیرت انگیز ہے۔ حالاں کہ ان میں چند طلبا ایسے بھی ہیں، جنہیں کامیابی نصیب نہیں ہوتی۔

مناسب یا سب سے زیادہ پسندیدہ ذم کیا ہے جس کے حصول کی کوشش کرنا چاہیے۔ اس مسئلہ پر اس باب میں جو بحث کی گئی ہے، آپ کو شاید اس سے اتفاق نہ ہو۔

تعارف۔ تقریباً چالیس سال گزرے، مڈل ویسٹرن یونیورسٹی کا ایک پروفیسر، ذہانت کی تعریف بیان کر رہا تھا۔ اور بتا رہا تھا کہ بینے کی بتائی ہوئی جانچوں کو کام میں لاکر ذہانت کو کس طرح ناپا جاسکتا ہے۔ کلاس کا ایک طالب علم، پروفیسر کے بیان سے مطمئن نہ ہوا۔ اس کا دعویٰ تھا کہ ذہانت جیسی غیر محسوس اور ناقابل فہم صفت، کی نہ تعریف کی جاسکتی ہے اور نہ پیمائش، اس سلسلہ میں ہر کوشش رائیگاں جائے گی۔ پروفیسر اس اعتراض کو صبر و سکون کے ساتھ سنتا رہا۔ کلاس ختم ہونے پر، پروفیسر نے اعتراض کرنے والے طالب علم کو روک کر پوچھا کہ آیا اس نے کبھی ذہانت کی جانچ کی ہے۔ طالب علم نے نفی میں جواب دیا اور اس بات پر راضی ہوگیا کہ وہ جانچ کرنے کا طریقہ سیکھے گا۔ جانچ کا طریقہ سیکھ کر اس نے اپنے پڑوس کے چند لڑکوں پر، اس کی آزمائش کی اور ان کے بارے میں بہت سی معلومات حاصل کیں۔ چنانچہ وہ اس قابل

ہوگیا کہ ان لڑکوں کی خصوصیات اور رویہ کی وضاحت کر سکے ۔
اب اس کام سے اسے دلچسپی ہوگئی اور تمام عمر وہ انسانی صلاحیتوں کے مطالعہ میں مشغول رہا ۔ وہ ایک ممتاز ماہر نفسیات بن گیا ۔ ذہانت کی پیمائش کرنے اور یہ بات معلوم کرنے میں کہ ذہانت کا انسان کی دوسری صفات سے کیا رشتہ اور تعلق ہے، اس شخص کا ایک اہم حصہ ہے ۔

ذہانت کی تعریف اور معنی ذہانت کی تعریف کے بارے میں بہت اختلاف ہے یہاں تک کہ تمام ماہرین نفسیات بھی کسی ایک تعریف پر متفق نہیں ۔ ایک اعتبار سے رایوں کا یہ اختلاف بہت مبارک ہے کیونکہ اس کی وجہ سے ذہانت کے متعدد تصورات سامنے آتے ہیں ۔ ذہانت کی تعریف مختلف طریقوں پر کی گئی ہے ۔ مثلاً کچھ کا کہنا ہے کہ مجرد فکر کا نام ذہانت ہے ۔ بعض کہتے ہیں، حصول علم کی صلاحیت کو ذہانت کہتے ہیں ۔ بعض سچائی اور حقیقت شناسی کو ذہانت سے تعبیر کرتے ہیں ۔ کچھ لوگوں کے نزدیک ماحول سے مطابقت اور ہم آہنگی پیدا کرنے کا نام ذہانت ہے ۔
ذہانت کی بعض تعریفیں، ذہنی افعال کی تاثیر پر مرتکز ہیں یعنی ادراک، حافظہ، استدلال اور تخیل کس شخص میں کس حد تک موجود ہے ۔ اور یہی حد بندی اس کی ذہانت کی سطح ہوتی ہے ۔ اس کے علاوہ اور بھی تعریفیں کی گئی ہیں ۔ لیکن تعریفوں کے سلسلہ میں بس اتنی ہی تعریفوں پر اکتفا کیا جاتا ہے ۔ تعلیمی نفسیات کے بارے میں حصول علم کی صلاحیت کو ذہانت کا نام دینا اتنا ہی صحیح اور موجب اطمینان ہے جتنی کوئی اور تعریف ہو سکتی ہے ۔ ہم کسی طالب علم کی ذہانت کا اندازہ اس بات سے لگاتے ہیں کہ وہ اپنے کام کو کتنی پھرتی سے سیکھتا ہے اور جو کچھ سیکھتا ہے اس کی مقدار کتنی ہے ۔

ذہانت کی بیشتر تعریفیں، جو ذہانت مجرد پر مرتکز ہیں یعنی خیالات اور ذہنی تصورات سے بحث کرتی ہیں ۔ اس کے مطابق ہی ذہانت کا جائزہ لیا جاتا ہے، یعنی یہ معلوم کیا جاتا ہے کہ مجرد علامات کو سمجھنے میں، طالب علم کے دماغی افعال کتنی موثر

سے کام کرتے ہیں۔ بعض تعریفیں نئے حالات سے مطابقت پیدا کرنے تک محدود ہیں۔ یعنی اپنے مسائل کو سلجھانے میں طالب علم کتنی صلاحیت رکھتا ہے۔ موخرالذکر تصورات، ذہانت کی زیادہ وسیع تعبیر کرتے ہیں۔ کیوں کہ اس میں آدمی کا مکمل طرز عمل شامل ہوتا ہے اور صرف لفظوں اور علامتوں تک ہی اس کی تگ و دو، محدود نہیں رہتی۔

بعض لوگوں کی رائے میں ذہانت کی جامع تعریف یہ ہے کہ جو شخص اپنے احول کے تمام عناصر اور صورت حالات سے موثر طریق پر نمٹنے کی صلاحیت رکھتا ہے، وہ ذہین آدمی کہلاتا ہے۔ لہذا کسی آدمی کی ذہانت کا جائزہ اس طرح لیا جاسکتا ہے کہ وہ شخص، افراد، اشیاء اور خیالات سے کس طرح نمٹتا ہے۔ ذہانت کے درجے اور مقدار کا دارو مدار اس بات پر ہے کہ اچھی طرح سماجی زندگی بسر کرنے کے لیے کوئی شخص اپنی صلاحیتوں اور قابلیتوں کو کس حد تک مربوط کر سکتا ہے۔

بعض لحاظ سے آدمی ذہین ہوتا ہے لیکن دوسرے اعتبارات سے وہ ذہین نہیں ہوتا۔ ہو سکتا ہے کہ تعلیمی لحاظ سے ایک شخص بے حد ذہین ہو، لیکن روپیہ پیسے کے معاملے میں نرا احمق ہو یا اپنے جذبات اور احساسات پر اتنا قابو نہ رکھتا ہو کہ دوسروں کے ساتھ مل جل کر رہ سکے۔ جو شخص خود پسند ہو اور دوستوں سے قطع تعلق کرلے، ایسے شخص کے طرز عمل کو یقیناً ذہانت پر مبنی نہیں سمجھا جاسکتا۔ ہو سکتا ہے کہ کوئی بچہ اپنے سبق کو اچھی طرح سمجھ لیتا ہو، لیکن بغیر کسی وجہ یا بنیاد کے، پریشانی اور خوف اس پر اس درجہ سوار ہو کہ وہ ذہنی کش مکش میں گرفتار ہو جائے۔ اور کسی قسم کی خوشی و مسرت اسے نصیب نہ ہو۔ بلاشبہ ایسے لوگ بعض لحاظ سے ضرور ذہین ہوتے ہیں، لیکن ہر اعتبار سے یکساں طور پر ذہین نہیں ہوتے۔ لہذا کسی شخص کی نوعیت اور حد متعین کرنے کے لیے مفید بات یہ ہے کہ اس کے مجموعی اور مکمل طرز عمل کا جائزہ لیا جائے۔

اس نقطۂ نگاہ پر بہت لوگوں کو اعتراض ہوگا، کیوں کہ اس میں سبھی چیزیں شامل ہیں، یعنی آدمی کے جذباتی تاثرات، پیش قدمی کا مادہ، اور اس کے طرز عمل کے خدوخال لیکن بہرحال کسی شخص کے دماغی، جذباتی، سماجی اور ارادی عناصر کو ایک دوسرے سے الگ الگ

کرنا، نا ممکن بات ہے۔ مثال کے طور پر دماغی حفظ صحت کی اصطلاح کے استعمال سے ہمارا یہ مطلب ہوتا ہے کہ آدمی کی دماغی و جذباتی صحت میں ہم ایک "خالص" دماغی عنصر تسلیم کرتے ہیں۔ اس کے باوجود اگر کسی شخص کی ذہانت کا تعین کرنا ہو تو ہمیں اس کے پورے طرزِ عمل کا جائزہ لینا ہو گا۔

دشوار کام انجام دینے سے طالب علم کی ذہانت ناپی جا سکتی ہے اور خود دشوار کاموں کا تعین اس بات سے کیا جا سکتا ہے کہ کسی گروپ کے کتنے فی صد آدمی اُسے انجام دے سکتے ہیں۔ مثلاً بارہ سال عمر کے بچوں کو حساب کے سوالات حل کرنے کے لیے دیے جائیں یا لفظوں کے معانی دریافت کیے جائیں تو سب سے سہل وہ سوالات ہوں گے جنہیں سب بچے حل کر دیں اور سب سے آسان وہ لفظ ہوں گے جن کے معنی سب بچے بتا دیں اور سب سے مشکل وہ سوالات ہوں گے جنہیں کوئی بچہ حل نہ کر سکے یا محض چند بچے حل کر سکیں اور سب سے مشکل وہ الفاظ ہوں گے جن کے معنی کوئی بچہ نہ بتا سکے یا چند بتا سکیں۔ زیادہ عمر کے بچوں اور بالغوں کو اس قسم کے کام دے کر یہ تعین کیا جا سکتا ہے کہ دشواری کس درجہ کی ہے۔

جو بچہ مشکل کاموں میں سے زیادہ کام انجام دے سکتا ہے یا ان کاموں کو انجام دے سکتا ہے، جنہیں پورا کرنے میں، بیشتر بچے ناکام رہیں وہی زیادہ ذہین ہوتا ہے۔ اس کی عقل و دانش کی بلندی، اور سطح اور قوت کا تعین، سب سے زیادہ دشوار کارکردگی سے کیا جاتا ہے۔ عقل و دانش کے پھیلاؤ اور وسعت کا تعین کرنا ہو تو یہ دیکھنا پڑے گا کہ ہر سطح پر وہ کتنی تعداد میں کام انجام دے سکتا ہے۔ عقل و دانش کی وسعت کا انحصار ذہانت کی بلندی اور پھیلاؤ پر ہے۔ ذہانت کی بلندی اور اس کی وسعت کے درمیان قریبی مطابقت ہے جس شخص کی دماغی قوت اتنی ہو کہ وہ کارکردگی کی بلندی پر پہنچ سکے وہ ادنیٰ صلاحیت والے آدمی کے مقابلہ میں، عموماً ہر سطح پر زیادہ کارکردگی دکھا سکتا ہے۔

ایک مثال لیجیے۔ بارہ سال عمر کے بچوں کا ایک گروپ ہے انہیں حساب کے

سوالات حل کرنے اور لفظوں کے معانی بتانے کا کام سپرد کیا جاتا ہے۔ کچھ سوالات اور الفاظ ایسے ثابت ہوئے کہ ۹۵ فی صد طلبار ان کا جواب نہ دے سکے اور کچھ سوالات کا ٹھیک جواب دینے سے ۵۰ فی صد قاصر رہے۔ لہٰذا ۹۵ فی صد ناکام طلبار کے مقابلہ میں جن طلبار نے کامیابی حاصل کی وہ ان طلبار کے مقابلہ میں عقل و دانش کی زیادہ بلندی پر ہیں۔ جنھوں کے ۵۰ فی صد ناکام طلبار کے مقابلہ میں کامیابی حاصل کی ہے۔ مزید برآں جو طلبار زیادہ مشکل کام انجام دے سکتے ہیں وہی زیادہ الفاظ کے معنی بھی بتا سکتے ہیں۔ اور حساب کے زیادہ سوالات بھی حل کر سکتے ہیں اور ایسے سہل تر کام بھی انجام دے سکتے ہیں جنھیں بارہ سال عمر کے صرف دس فی بچے انجام نہیں دے سکتے۔ دوسرے الفاظ میں زیادہ آسان کاموں کو، کم تر عقل و دانش والے طلبار کے مقابلہ میں، قابلیت کی اونچی سطح کے طلبار زیادہ بہتر طریق پر انجام دے سکتے ہیں۔ ایسی نیچی سطحوں پر جہاں حصول علم کی اہلیت کا اندازہ نہ کیا جا سکے اور جہاں یہ امتیاز کرنا مشکل ہو کہ کس بچہ کی دماغی قوت اعلیٰ درجہ کی ہے اور کس کی ادنیٰ درجہ کی، وہاں کارکردگی کی تیز رفتاری سے اُن طلبار کا پتہ لگایا جا سکتا ہے جس کی دماغی قوت اعلیٰ درجہ کی ہے۔

قوت اور رفتار دو بہت ہی اہم عناصر ہیں۔ قوت کا تعین ان مشکل اور پیچیدہ سوالات اور کاموں سے کیا جاتا ہے، جنھیں کوئی شخص جتنے وقت میں چاہے انجام دے سکتا ہے۔ قوت مندرجہ ذیل چیزوں کو ظاہر کرتی ہے: سوالات حل کرنے کی قابلیت، ہدایات کی پابندی، چیزوں کو حافظہ میں رکھنا، الفاظ کے معنی بتانا، چیزوں کے باہمی رشتوں کو پہچاننا، اجزار کو ملا کر پوری چیز بنانا، ان امور کے لیے کافی وقت دیا جائے۔ طالب علم جس تیزی اور پھرتی سے سوالات حل کر سکتا ہے، یا الفاظ کے معنی بتا سکتا ہے وغیرہ وغیرہ اس کو طالب علم کے کام کی رفتار کہتے ہیں۔ اسکول کے کام اور مشقیں جن سے قوت جانچنے کا کام لیا جاتا ہے، عام طور پر نسبتاً آسان کاموں سے لے کر بہت زیادہ دشوار کاموں تک پھیلی ہوتی ہیں۔ لیکن رفتار جانچنے کے لیے ایسے کام دیے جائیں جو دشواری کے لحاظ سے ان لوگوں کے لیے معتدل درجہ کے ہوں جن کی جانچ کی جا رہی ہے۔

قوت اور رفتار ایک دوسرے سے نسبت رکھتی ہیں کیوں کر جس شخص کی دماغی قوت اعلیٰ درجہ کی ہوتی ہے وہ عموماً اپنے کام جلد ہی پایۂ تکمیل کو پہنچانے کی کوشش کرتا ہے۔ اعلیٰ دماغی قوت والے بیشتر کام آسانی سے انجام دے سکتا ہے اور کام چوں کر اس کے لیے آسان ہوتے ہیں اس لیے وہ انھیں بہت جلد ختم کر دیتا ہے۔ لیکن اگر کار متعلقہ، دشواری کے اعتبار سے اس کی ذہنی سطح کی آخری حد کے قریب ہو تو پھر وہ ان کاموں کو نسبتاً کسی قدر سست رفتاری سے انجام دے گا۔

قوت اور رفتار کے مابین جو عام رشتہ ہے اس میں کچھ مستثنیات بھی ہیں۔ بعض اعلیٰ دماغی صلاحیت والے بچے اور بالغ، طبعاً غور و خوض کرنے کے عادی ہوتے ہیں۔ ان کے جذبات کچھ اس طرح کے ہوتے ہیں کہ جہاں کسی کام کو جلد انجام دینے کا دباؤ ان پر ڈالا گیا وہ کام کو بڑے ڈھنگ سے کرنے لگتے ہیں۔ وہ جانچیں جنہیں اسکولوں میں اکثر رفتار کا جائزہ لینے کے لیے استعمال کیا جاتا ہے، اس قسم کی طبیعت رکھنے والے بچوں کے لیے پریشان کن ہوتی ہیں۔ درحقیقت رفتار کے استعمال پر زور دینا، نفسیاتی اور سماجی دونوں اعتبار سے غیر معقول اور نامناسب ہے۔ خاص کر ایسی سوسائٹی میں تو بالکل ہی نامناسب ہے جو تفریح کرنے پر زور دیتی ہے اور معقول رفتار سے زندگی بسر کرنا چاہتی ہے۔

ذہانت کی پیمائش چوں کہ ان کاموں کی جاتی ہے جو کسی شخص کو انجام دینے ہوتے ہیں لہٰذا اس مفہوم میں ذہانت ایک مقداری چیز ہے۔ وہ بچہ جو دوسرے ہم عمر بچہ کے مقابلہ میں زیادہ لفظوں کے معنی بتا سکتا ہے اور زیادہ سوالات نکال سکتا ہے، دونوں بچوں میں زیادہ تیز اور ذہین ہوتا ہے۔ ذہانت کی جانچ میں کل کاموں کو شامل نہیں کیا جا سکتا۔ اس میں صرف وہی کام شامل کیے جاتے ہیں، جنہیں جانچ بنانے والا جانچے اور مناسب حال نمونے کے کام خیال کرتا ہے۔ ان میں بعض نمونے ایسے ہوتے ہیں جنہیں سب طلبا کر سکتے ہیں اور کچھ ایسے جنہیں کوئی بھی نہیں کر سکتا اور انھیں اس طرح ترتیب دیا جاتا ہے کہ مفوضہ کاموں کی انجام دہی میں طالب علم کی صلاحیت

اچھی طرح ناپی جاسکے۔

پیدائشی صلاحیت کی پیمائش سوال یہ ہے کہ ذہانت کے بارے میں جو جانچیں کی جاتی ہیں آیا وہ حقیقی (فطری) صلاحیت کا جائزہ لیتی ہیں یا ان قابلیتوں کو جانچا جاتا ہے جو درس و تدریس، تعلیمی مواقع اور ماحول کی دین ہیں۔ یہ مسئلہ عرصہ دراز سے گرما گرم بحثوں کا موضوع بحث بنا رہا ہے۔ موخرالذکر نقطۂ نگاہ کی رو سے، "پڑھنا؛ حفظ کرنا اور لفظوں کے معنی بتانا"، طالب علم کی تعلیم و تربیت کی عکاسی کرتا ہے، نہ کہ اس کی فطری صلاحیت کی۔ بلاشبہ یہ سچ ہے کہ جن قابلیتوں کو دماغی جانچوں کے ذریعہ ناپا جاتا ہے وہ زیادہ تر اکتسابی قابلیتیں ہوتی ہیں جس کے بارے میں شاید ہی کسی کو اختلاف ہو۔ دماغی جانچ کرنے والا کہتا ہے کہ اکتسابی قابلیتیں عموماً فطری قابلیتوں کے تناسب سے ہوتی ہیں۔ طالب علم جو بھی استعداد پیدا کرتا ہے یا جو بھی سیکھتا ہے اس سے اس کی قوت اکتساب کا پتہ چلتا ہے لہٰذا طالب علم کا سرمایۂ الفاظ، ہدایتوں کو سمجھنے کی اہلیت اور بہترین جواب دینے کی قابلیت سب کی سب ظاہر کرتی ہیں کہ اس کی طبعی صلاحیت نسبتاً کس درجہ کی ہے۔ اس نظریہ کا مطلب یہ ہے کہ بچوں کو کافی وقت دیا جاتا ہے تاکہ وہ اپنے اندر ان قابلیتوں کو پیدا کرلیں جن کا امتحان، دماغی جانچوں کے ذریعہ لیا جاتا ہے۔ یہ صحیح ہے کہ عام طور پر بچوں کو کافی موقع ملتا ہے۔ لہٰذا طلبار کے مابین ان کی ایسی کارکردگی میں جو دماغی تصورات پر مبنی ہو، فرق کا ہونا، تقریباً ٹھیک ٹھیک اس قوت کا آئینہ دار ہے جو قابلیت پیدا کرنے اور حصول علم کے لیے ضروری ہے۔ اس قسم کی صلاحیت کو ہی ذہانت کے نام سے موسوم کیا جاتا ہے۔

لوگوں کے حالاتِ زندگی میں بھی اختلافات ہوتے ہیں۔ بعض طلبار اس مواد سے بہتر طریق پر روشناس ہوتے ہیں جو ذہانت کی جانچوں میں شامل ہے۔ اور بعض طلبار کو اس درجہ کا مواد میسر نہیں ہوتا۔ جن بچوں کے گھروں پر غیر ملکی زبان کے علاوہ دوسری زبان نہیں بولی جاتی وہ، جہاں تک دماغی جانچ کی صورت حال کا تعلق ہے، ٹوٹے میں رہتے ہیں۔ اس کا اثر چھوٹی عمر میں خاص طور پر پڑتا ہے۔ گھر کا ماحول تہذیبی لحاظ سے

مالا مال ہو یا نادار، دونوں صورتوں میں ان بچوں کی ذہانت پر خاص کر اثر ڈالتا ہے، جو ابتدائی جماعتوں میں تعلیم پاتے ہیں۔ لیکن اونچی کلاسوں اور ہائی اسکول میں پہنچنے تک، ذہانت کی جانچ سے جو قابلیتیں معلوم ہوتی ہیں ان سے ہی یہ ظاہر ہوتا ہے کہ ان کے حاصل کرنے میں کس بچہ میں کتنی صلاحیت ہے۔

ذہانت اور ثقافتی اثرات

ذہانت کے سلسلہ میں بیسیوں مطالعے کیے گئے ہیں۔ جو معلومات حاصل ہوئی ہیں ان سے ظاہر ہوتا ہے کہ بچوں اور بالغوں دونوں کی ذہانت ان کی سماجی اور معاشی سطح کے مطابق ہوتی ہے۔ اوسطاً وہ بچے جن کے والدین اعلیٰ درجہ کے تعلیم یافتہ، زیادہ آمدنی والے اور باعزت عہدوں پر مامور ہوتے ہیں، جن کی عمدہ اور خوب صورت رہائش گاہیں بہترین علاقوں میں واقع ہوتی ہیں جو کامیاب ہوتے ہیں اور جن کی قابلیت کا اعتراف اچھے لفظوں میں کیا جاتا ہے، ایسے بچوں کے ذم کا اوسط ان بچوں کے مقابلہ میں تقریباً ۲۰ نقطے سے ۲۵ نقطے تک زیادہ اونچا ہوتا ہے جو ایسے طبقہ سے تعلق رکھتے ہیں جن کی سماجی اور معاشی حالت انتہائی ادنیٰ درجہ کی ہو۔ سماجی اور اقتصادی لحاظ سے انتہائی ادنیٰ طبقہ کے والدین اور بچے وہ کہلاتے ہیں جو گندی بستیوں اور جھونپڑیوں والی آبادی میں رہتے ہیں۔ اور جن کے والدین نے صرف ایک یا دو سال تعلیم حاصل کی ہوتی ہے، اور اس لیے بہت کم تعلیم یافتہ ہوتے ہیں۔ وہ یا تو روزانہ اجرتی پر غیر ماہرانہ کام کرنے والے یا فیکٹری کے کم تنخواہ والے مزدور ہوتے ہیں۔ بیروزگاری اور خیراتی امداد اس قسم کے لوگوں کی زندگی کا حصہ ہے۔ ادنیٰ ترین طبقہ کے لوگوں کو نہ کوئی سرکاری حیثیت حاصل ہوتی ہے اور نہ وہ کلبوں اور میونسپل کمیٹیوں کے ممبر ہوتے ہیں۔ اور شاذ و نادر ہی کسی قسم کا اعزاز ان کے نصیب میں ہوتا ہے۔ ان دو انتہاؤں کے درمیان لوگوں کی طبقہ بندی، ان کی سماجی اور اقتصادی اہمیت کے مطابق کی جاتی ہے۔

جن بچوں کی سماجی اور اقتصادی سطح سب سے اونچی ہوتی ہے ان کا اوسط ذم غالباً ۱۱۵ کے قریب ہوتا ہے اور ادنیٰ ترین اقتصادی سطح والوں کا اوسط ذم تقریباً ۹۰ ہوتا ہے۔ اس سلسلہ میں جتنے مطالعے کیے گئے ہیں ان سے بالکل یکساں معلومات

حاصل نہیں ہوتیں لیکن جو اوسط دیے گئے ہیں وہ غالباً تمام تحقیقاتوں کی نمائندگی کرتے ہیں۔
سب سے زیادہ خوش حال طبقوں میں ایسے بچے ملیں گے جن کا ذم حد سے زیادہ گرا ہوا ہے
گا اور انتہائی بدحال طبقوں کے بعض بچے اعلیٰ ذم حاصل کر لیتے ہیں۔ مستثنیات سے قطع نظر
عام طور پر اعلیٰ ترین سماجی اور اقتصادی سطح والے بچوں کا ذم بلند اور ادنیٰ ترین سطح والوں
کا ذم بہت کم ہوتا ہے۔ یہی وجہ ہے کہ بچوں کے اوسط ذم میں امتیاز بردست فرق ہے۔

تھوڑے عرصہ پہلے تک، عام طور پر یہ یقین کیا جاتا رہا ہے کہ اعلیٰ ذہانت، بلند ہمتی
اور محنت کے نتیجہ میں لوگوں کو سماجی اور اقتصادی طور پر بلند مرتبہ حاصل ہوتا ہے۔ اس کے
برعکس جو لوگ اقتصادی اور سماجی پستی کا شکار ہیں ان میں ذہانت کی گراوٹ اور ہمت و
محنت کی کمی ہوتی ہے۔ اصولِ وراثت کی بنیاد پر نتیجہ نکالا جا سکتا ہے کہ ہر چیز اپنا ہم جنس
ہی پیدا کرتی ہے۔ اوسطاً اونچے درجہ کے لوگوں کی اولاد کا ذم اونچا ہوگا اور سماجی و
اقتصادی طور پر ادنیٰ ترین طبقہ کے والدین کی اولاد کے ذم کا اوسط مقابلتاً گرا
ہوا ہوگا۔

سماجی اور اقتصادی سطحوں کے مطابق، جانچوں کے نتائج کے متعدد تجزیے کیے
گئے۔ ان میں طبقاتی فرق متواتر نمایاں پایا گیا ہے۔ لیکن پچھلے چند سالوں سے شکاگو یونیورسٹی
کے چند ماہرینِ تعلیم نے یہ ظاہر کرنے کی کوشش کی ہے کہ ذہانت کی جانچ میں ایسی
چیزیں پوچھی جاتی ہیں جو سماجی و اقتصادی اعلیٰ طبقہ سے تعلق رکھنے والے طلبا کے حق
میں اور سب سے گرے ہوئے طبقہ والوں کے برخلاف ہوتی ہیں۔ اس کی خاص مثال
دے کر ان ماہرینِ تعلیم نے بتایا ہے کہ ذہانت کی مثالی جانچوں کا مواد زیادہ تر لسانی ہوتا ہے
یعنی وہ لفظوں کو جاننے اور پہچاننے پر مشتمل ہوتی ہیں۔ ظاہر ہے کہ یہ بات ان بچوں کی
موافقت میں ہے جن کے والدین تعلیم یافتہ ہیں اور جو ایک وسیع ذخیرۂ الفاظ استعمال
کرتے ہیں۔ ان کے گھروں پر کتابیں اور رسالے ہوتے ہیں وہ اپنے بچوں کے لیے بہترین
ثقافتی اثرات کی راہیں کھولتے رہتے ہیں۔ ان میں اور اُن بچوں میں کتنا فرق ہے جو
ایک نادار اور ثقافتی لحاظ سے محروم، ماحول کے تعلیمی اثرات کے تحت پرورش پاتے

ہیں۔ اس ماحول میں بچوں کو الفاظ کا مواد حاصل نہیں ہو سکتا جو ذہانت کی جانچ میں شامل ہوتا ہے۔

شکاگو کے ماہرین یہ دلیل بھی پیش کرتے ہیں کہ ہمارے امریکی اسکول، وہ ماحول مہیا نہیں کرتے جو ادنیٰ ترین ثقافتی گروہوں کے لیے سازگار ہو، بلکہ اسکول میں رائج، نصاب تعلیم اور طریقۂ تعلیم ان بچوں کے لیے مناسب حال ہوتا ہے، جو اعلیٰ ثقافتی گروپ سے تعلق رکھتے ہیں۔ لیکن اس نقطۂ نگاہ میں مخصوص اور ٹھوس شہادت کی کمی پائی جاتی ہے۔ لہٰذا اس کے بارے میں کوئی بات واضح طور پر نہیں کہی جا سکتی۔

اپنے نظریات کی جانچ پڑتال کی خاطر شکاگو یونیورسٹی کے ماہرین تعلیم نے، ہر اقتصادی سماجی اور ثقافتی طبقہ کے نو۹ دس۱۰ سال عمر کے تقریباً دو ہزار تین سو۲۳۰۰ اور تیرہ۱۳ و چودہ۱۴ سال عمر کے تقریباً ڈھائی ہزار بچوں کی جانچ کرنے کی تحریک شروع کی۔ ذہانت کی متعدد اجتماعی جانچیں جو عام طور پر مستعمل ہیں، انھیں کام میں لایا گیا یہ جانچیں اس قسم کی مدّات پر مشتمل تھیں، جن کا نمونہ دسویں باب کے صفحہ 462 سے صفحہ 469 تک پیش کیا گیا ہے۔ مختلف سماجی اور اقتصادی طبقوں کے کامیاب اور ناکام بچوں کا فی صد معلوم کرنے کی غرض سے، جانچ کی تمام مدّات کا احتیاط سے تجزیہ کیا گیا۔ آپ جانتے ہیں کہ بچے مختلف سماجی طبقوں سے تعلق رکھتے ہیں اس سماجی صورت حال کے بموجب ان بچوں کی کامیابیوں اور ناکامیوں کے فی صد نتائج میں اختلافات ہوتے ہیں۔ ان اختلافات سے ظاہر ہوتا ہے کہ ذہانت کی جانچوں کے مختلف الاقسام موادوں پر سماجی اور تہذیبی حالات کا اثر پڑتا ہے، نیز ان تہذیبی اختلافات سے ان مخصوص مدوں کا بھی تعین ہوتا ہے۔ جو مختلف سماجی اور تہذیبی ماحول کی عکاسی کرتے ہیں۔

جانچ اور اس کے تجزیہ سے معلوم ہوا کہ اوسطاً یا مجموعی حیثیت سے، اعلیٰ ترین اور خوش حال گھرانوں کے بچوں کا نتیجہ، جانچ کی ہر قسم کی مدات میں سب سے اچھا ثابت ہوا خواہ یہ مدیں لسانی ہوں، یا جیومیٹری کی اشکال پر مبنی ہوں خواہ یہ تین اطراف والی ٹھوس شکلیں ہوں، یا تصویروں کے انداز میں پیش کی گئی ہوں۔ اس کے باوجود بعض مدیں ایسی تھیں کہ ان میں بچوں کے مابین بہت تھوڑا ہی فرق تھا۔ لیکن اکثر و بیشتر مدوں میں اعلیٰ طبقہ کے بچوں نے

فوقیت حاصل کی۔

یہ بھی معلوم ہوا کہ یہ فوقیت، دوسری مدات کے بہ نسبت لسانی مدوں میں بہت زیادہ ثابت ہوئی۔ اس کا یہ مطلب نکالا گیا کہ اونچے گھرانوں کے تہذیبی اثرات لسانی مدات پر غیر لسانی مدوں کے مقابلہ میں زیادہ نمایاں تھے۔ لیکن بعض شہادتیں ایسی موجود ہیں جو اس نقطۂ نظر کی تائید نہیں کرتیں، اس لیے کہ سماجی، اقتصادی اور تہذیبی حیثیت کے اعتبار سے اعلیٰ و ادنیٰ طبقوں کے تیرہ و چودہ سال عمر کے بچوں نے لسانی مواد میں جتنے نمبر حاصل کیے ان میں جتنا فرق پایا گیا اتنا فرق ان دونوں طبقوں کے آٹھ اور نو سال عمر کے بچوں کے درمیان نہیں ملا۔ اس کے معنی یہ ہیں کہ جوں جوں عمر بڑھتی ہے ان دونوں طبقوں کی قابلیت کا فرق بھی بڑھتا ہے۔ یہ بات بہت حیرت انگیز ہے اس لیے کہ اسکول میں بڑی عمر کے غریب و نادار بچے اپنے گروپ کے ذہین بچوں میں سے بہت سخت انتخاب کے بعد منظر عام پر آتے ہیں بہ مقابلہ خوش حال بچوں کے۔ مزید برآں تعلیم اگر لمبی چلے، تو ادنیٰ طبقہ کے گھرانوں کے بچے اس تعلیمی کمی کو کافی حد تک پورا کر لیتے ہیں جو گھریلو ماحول کی زبوں حالی کی وجہ سے واقع ہوتی ہے۔ تیرہ چودہ سال کی عمر ہونے تک سات یا آٹھ سال باقاعدہ تعلیم حاصل کرنے کے بعد، ادنیٰ تہذیبی ماحول والے بچے اگر "دماغ" یا بنیادی ذہانت رکھتے ہوں تو ان رکاوٹوں پر انھیں جزوی قابو پا لینا چاہیے، جنھیں ان کا مفلس ماحول، معانی، الفاظ سمجھنے کے سلسلہ میں ان کی راہ میں کھڑی کر دیتا ہے۔

مثالی اسکول میں الفاظ کے معانی جاننے پر زور دیا جاتا ہے، لہٰذا اگر غریب گھرانوں کے بچوں میں اس سے زیادہ اعلیٰ دماغی صلاحیت موجود ہو جتنی کہ معمولی دماغی جانچوں سے ظاہر ہوتی ہے تو وہ اسکول میں لفظوں کے معنی سیکھ لیں گے اور جوں جوں ان کی عمر میں اضافہ ہوگا نسبتاً زیادہ بہتر نتائج پیش کر سکیں گے۔ شکاگو یونی ورسٹی کے مطالعوں کی جو رپورٹیں موصول ہوئی ہیں ان سے ظاہر ہوتا ہے کہ سماجی، اقتصادی اور تہذیبی لحاظ سے اعلیٰ ترین اور ادنیٰ ترین سطحوں کے بڑی عمر کے گروپوں کے درمیان فرق کم ہونے کی بجائے کہیں زیادہ پایا گیا۔

آج کل ذہانت کی ایسی جانچیں تیار کرنے میں کافی دلچسپی لی جا رہی ہے جو تہذیبی عناصر

ے پاک ہوں۔ ذہانت کی جانچ کرنے والے سب کے سب اسی ادھیڑبن میں لگے ہوئے ہیں۔
ں تک کہ پچاس سال پہلے بینیٹ کو بھی یہ خیال پیدا ہوا تھا کہ دماغی جانچ کے لیے ایسا مواد
ناب کیا جائے جو تعلیم اور ماحول کے اثرات سے بہت زیادہ متاثر نہ ہو۔ لہٰذا یہ ضروری
ہے کہ دماغی جانچ کے لیے جو مواد منتخب کیا جائے وہ اس قسم کا ہونا چاہیے جسے ایسے
مائل اور مشقوں کی شکل میں ترتیب دیا جا سکے جن کے ذریعہ حقیقی اور بنیادی ذہانت کی
پ تول کی جا سکے۔ یہ خیال ہے کہ اس مقصد کے لیے، غیرلسانی مواد بہترین ثابت ہوگا
ر ایک ہی قسم کی علامتوں کے بجائے ہر قسم کی علامتیں استعمال کی جائیں تو زیادہ مفید
بت ہوں گی۔

شکاگو یونی ورسٹی کے ماہرین تعلیم جنھیں اس مسئلہ سے دلچسپی ہے جب ان کی تحریروں
پڑھا جائے تو ظاہر ہوتا ہے کہ جو طبقے سماجی اور اقتصادی لحاظ سے ادنیٰ درجہ کے
ہیں ان کے بچوں سے ان ماہرین تعلیم کو بڑی گہری ہمدردی ہے۔ ان کا یقین ہے کہ ذہانت
کی موجودہ جانچوں سے جو کچھ ظاہر ہوتا ہے اس سے کہیں زیادہ ان بچوں میں ذہانت کی
امکانی قوت موجود ہے اور اگر نصاب تعلیم کو درست کر دیا جائے تو غالباً یہ بچے اسکول کے
اندر اور اسکول سے باہر اسی خوبی سے کامیابی حاصل کر سکتے ہیں، جس طرح خوش حال بچے
کرتے ہیں۔ ان ماہرین تعلیم کا یہ طرزِ عمل بے حد قابل تعریف ہے، بالخصوص اس سنگ دل دنیا
میں جہاں زبوں حال بچوں کا کوئی پوچھنے والا نہیں۔

امید کی جاتی ہے کہ چند اسکولوں میں ان بچوں کو صحیح تعلیم دینے کا تجربہ کیا جائے گا جو ادنیٰ
درجہ کے سماجی و اقتصادی گروہوں سے تعلق رکھتے ہیں اور ذہانت کی جانچ میں جن کے نمبر
کم آتے ہیں تاکہ وہ بھی اس قسم کی تعلیم کے زیر اثر آ جائیں جو ان کی ترقی اور پھولنے پھلنے کا
باعث ہو۔ اس کے بعد ہی یہ معلوم ہو سکے گا کہ آیا اس طرح کا کوئی امکان ہے کہ کم معیار
والے زبوں حال طبقے کے بچوں کو ایسے تعلیمی ماحول میں تربیت دی جا سکتی ہے، جہاں
سماجی، اقتصادی اور تہذیبی پیمانہ کے نچلے سرے سے تعلق رکھنے والے بچے اتنی ہی تعداد
میں، ڈاکٹر، وکیل، انجینیر، سائنس داں، پروفیسر، فن کار اور مصنف بن کر نکلیں، جتنی تعداد

میں اوپری سرے کے بچے نکلتے ہیں۔ یعنی تعلیمی نتائج کے اعتبار سے اعلیٰ اور ادنیٰ طبقہ کے بچوں کا نرا سب برابر ہو۔ اس قسم کے مظاہرہ سے ان مفروضات کی تائید ہو جائے گی جو سماجی طبقہ اور امکانی قوت فطری کے بارے میں قائم کیے گئے ہیں۔ یعنی امکانی فطری قوتوں پر طبقاتی امتیاز نہیں ہوتا۔ مواقع کی کمی اور نصاب تعلیم کی مخصوص نوعیت ادنیٰ طبقہ کے بچوں کی امکانی قوتوں کو ابھرنے نہیں دیتی ہیں۔ اس مظاہرہ سے ایک فائدہ یہ بھی ہوگا کہ اس اہم مسئلہ میں ہماری معلومات میں جو خلا موجود ہے وہ بھی پُر ہو جائے گا۔

ذہانت کی تنظیم اور ساخت

رابطے اور بندھن

ذہانت یا دماغی صلاحیتوں کی تنظیم کے بارے میں تین واضح نظریے ہیں تھورن ڈایک (Thorndike) کا مفروضہ ہے کہ ذہانت کی مخصوص عصبی بنیاد، محرک اور جوابی فعل کے درمیانی رشتہ کی شکل میں قائم ہے اس نظریے کی رو سے مخصوص عصبی بندھن یا رابطے ہوتے ہیں۔ جو ہر ایک طرز عمل کی تہ میں کارفرما ہیں۔ لہٰذا اگر کوئی شخص کسی چیز یا شخص کا نام جانتا ہے، یا کسی لفظ کا مطلب یا دو عددوں کا حاصل جمع بتا سکتا ہے، چہرہ پہچان سکتا ہے، کوئی نظم سنا سکتا ہے، گیندیں اچھال کر ہاتھ کی صفائی دکھا سکتا ہے، ہنرمندی کے ساتھ نقش و نگار کھود سکتا ہے تو اس کی وجہ یہ ہے کہ ان چیزوں کی مشق کرنے اور سیکھنے سے اس کے نظام عصبی میں رابطے اور بندھن قائم ہو چکے ہوتے ہیں۔ تخمینہ کے مطابق تیرہ ارب اعصابی خلایا ہوتے ہیں۔ خلایا کی اتنی بڑی تعداد کے ہوتے ہوئے ان کے باہمی رابطے اور بندھن کیا کچھ نہ ہوں گے۔ تھورن ڈایک کے نظریے کے مطابق عصبی گٹھ جوڑ اور رابطوں کے گوناگوں مجموعوں میں، علم و فنون، حاصل کرنے کے امکانات، خواہ یہ علوم و فنون کتنے ہی پیچیدہ اور دشوار کیوں نہ ہوں، بطور بنیاد موجود ہوتے ہیں۔ نتیجہ یہ نکلا کہ بنیادی طور پر ذہانت ان واقعی یا امکانی رابطوں کو کہتے ہیں جو نظام عصبی میں کارفرما ہیں (یعنی نظام عصبی کے بے شمار اجزا (خلایا) ایک دوسرے سے مل کر کام کرتے ہیں۔ ان کے ربط سے آدمی میں سوچنے، محسوس کرنے اور یاد رکھنے کی قوت پیدا ہوتی ہے، اور اس

قوت کی تحریک سے عمل ظہور میں آتا ہے، یعنی آدمی سوچتا، محسوس کرتا اور یاد رکھتا ہے، ہر شخص میں یہ قوت بصورت امکان موجود ہوتی ہے، عمل میں اس کا ظہور خواہ ہو یا نہ ہو۔ تمام علوم و فنون کے حاصل کرنے کا انحصار اسی قوتِ ممکنہ پر ہے، اور ذہانت کی بنیاد بھی یہی قوت ہے جو عصبی نظام کے باہمی ربط سے پیدا ہوتی ہے)

عام عنصر اور مخصوص عناصر انگریز ماہر نفسیات اسپیئرمین نے جو تھورن ڈائیک کا ہم عصر تھا یہ نظریہ پیش کیا ہے کہ دماغ کے دو عناصر ہوتے ہیں۔

ایک عام دماغی عنصر جسے 'ع' کا نام، دوسرے مخصوص عناصر جنہیں 'م' کا نام دیا گیا ہے۔ ان دو عنصروں کا اعلان کرنے کے بعد کچھ عرصہ بعد، اسپیئرمین نے تسلیم کیا کہ بعض مخصوص عناصر ایک دوسرے سے تعلق رکھتے ہیں اس لیے وہ انھیں "اجتماعی عناصر" کہتا ہے۔ عام دماغی عنصر سے عام دماغی توانائی یا طاقت ظاہر ہوتی ہے۔ یہ طاقت آدمی کے تمام دماغی کاموں میں کار فرما ہوتی ہے۔ عام دماغی توانائی یا طاقت کی حد کے باہر، آدمی جو کام بھی انجام دیتا ہے اس کا انحصار دماغ کے مخصوص عناصر پر ہوتا ہے۔

اب ہم عام عناصر پر دوسرے طریقے سے غور کریں گے۔ ایک ایسے طالب علم کا تصور کیجیے جس نے طرح طرح کے مضامین کا وسیع پیمانہ پر مطالعہ کیا ہو۔ مثلاً ریاضی، ادب، مختلف زبانیں، سائنس، فلسفہ وغیرہ۔ اپنے مطالعہ کے تمام میدانوں میں جن تصورات سے بھی اسے سابقہ پڑا، ان پر اس نے عبور حاصل کر لیا۔ ان کے علاوہ مجرد علامتیں، جیسے الفاظ، یا ریاضی اور سائنس کی علامتیں، تصویریں، موسیقی کے اشارے وغیرہ وغیرہ کو بھی کارگر طریق پر جانتا اور سمجھتا ہے۔ ایسے طالب علم کا عام دماغی عنصر بہت وسیع ہوتا ہے، اور ذہانت کے تمام میدانوں میں اس کے موثر ہونے کی وجہ بھی یہی ہے کہ اس کا عام دماغی عنصر وسیع ہے۔ ایک دوسرے طالب علم کی مثال لیجیے۔ اس کے دماغ کا عام عنصر اوسط درجہ کا ہے۔ لہٰذا اس کے مطالعہ کے میدان یا دماغی سرگرمیاں بھی اوسط درجہ کی ہوں گی اور جس شخص کی عام دماغی سرگرمیاں اور علمی صلاحیتیں محدود ہوتی ہیں اس کے دماغ کا عام عنصر بھی بہت معمولی درجہ کا ہوتا ہے۔

اب مخصوص عناصر کو لیجیے۔ ان سے ایسی مخصوص صلاحیتوں کا پتہ چلتا ہے جو عام صلاحیت یا عام عنصر سے، ظاہر ہے، زاید یا بڑھ کر ہوں۔ مثلاً ایک شخص مندرجہ ذیل مضامین میں سے ایک میں بالخصوص اچھی دست رس رکھتا ہے:۔ مختلف زبانوں کا علم، موسیقی، مصوری، ریاضی، طبیعات، طرز تعمیر، یا کوئی اور مخصوص علم یا فن۔ جب اس قسم کی کوئی صلاحیت کسی شخص کی عام صلاحیت یا عام عنصر سے بڑھ جائے تو وہ اس کے مخصوص عنصر دماغی پر دلالت کرتی ہے۔ عموماً کمزور اور معمولی صلاحیتوں کے آدمی میں، خاص قابلیتیں نہیں ہوتیں۔ دوسرے لفظوں میں معمولی عام دماغی عنصر اور بلند پایہ خصوصی دماغی عنصر، شاذو نادر ہی ایک ساتھ پائے جاتے ہیں۔ مگر بعض اوقات ایسا بھی ہوتا ہے کہ کچھ لوگوں کی عام صلاحیت تو اوسط درجہ کی ہوتی ہے لیکن موسیقی کے فن میں انھیں بہت اچھی دست گاہ حاصل ہوتی ہے نفسیاتی اندراجات (ریکارڈس) میں چند ایسے لوگوں کی مثالیں بھی شامل ہیں، جو ادنیٰ درجہ کی عام ذہانت کے باوجود، چار چار ہندسوں کے دو عددوں کو اپنے ذہن میں ایک دوسرے سے ضرب دے سکتے ہیں یا جذر نکال سکتے ہیں یا ایسے سوالات حل کر سکتے ہیں جنھیں حل کرنے میں ریاضی کے بڑے بڑے ماہروں کو کاغذ، پنسل درکار ہوتی ہے یا جدول کا سہارا لینا پڑتا ہے۔ مخصوص عنصر کی ایک اور مثال لیجیے۔ ایک شخص ہے۔ اس کی دماغی صلاحیت بہت محدود ہے۔ لیکن وہ چلتی مال گاڑی کے ہر ڈبہ کے نمبر پڑھ سکتا ہے اور آخری ڈبہ اس کے سامنے سے گزرتا ہے تو تمام ڈبوں کی میزان لگا کر حاصل جمع بتا دیتا ہے۔ اس سے معلوم ہوا کہ اگرچہ اس کا دماغی عام عنصر معمولی درجہ کا ہے لیکن مخصوص صلاحیت غیر معمولی درجہ کی ہے۔

بعض اوقات مخصوص عناصر، ایک دوسرے سے اس درجہ پیوستہ ہوتے ہیں کہ ان کا ایک "اجتماعی عنصر" بن جاتا ہے لیکن عام عنصر، اور "مخصوص عناصر" ہی اسپیرمین کے نظریہ کا طرۂ امتیاز ہیں۔

ابتدائی دماغی صلاحیتیں

ذہانت کی ہیئت ترکیبی یا تنظیم کو تھرسٹن کے ایک دوسرے طریقہ پر واضح کیا ہے دماغی جانچوں اور علم اعداد و شمار (Statistics) کی تکنکوں کو کام میں لاکر اس نے ذہانت یا دماغ کو سات ابتدائی

صلاحیتوں میں تقسیم کیا ہے:

۱۔ عددی قابلیت
۲۔ لسانی روانی اور سہولت
۳۔ مکانی تصور
۴۔ لفظی رشتے
۵۔ استدلال، استقرائی و استخراجی
۶۔ ادراکی قابلیتیں
۷۔ حافظہ

یہ مان لیا گیا ہے کہ یہ صلاحیتیں ایک دوسرے سے جدا جدا اور ممیز ہیں یا دوسرے الفاظ میں ان کے مابین کوئی تعلق نہیں اور اگر ہے بھی تو بہت تھوڑا سا۔ لیکن اسے حقیقت نہیں سمجھنا چاہیے۔ عددی قابلیت اور لسانی قابلیت کے مابین اور حافظہ، ادراک، استدلال اور تصور کے ذہنی عوامل کے درمیان اچھا خاصا تعلق پایا جاتا ہے۔

دماغ کی ابتدائی صلاحیتوں کی متذکرہ بالا فہرست میں ایک نظریاتی خامی موجود ہے۔ یہ صلاحیتیں نہ تو ایک دوسرے کے متوازی ہیں اور نہ ہم پلہ۔ مثلاً حافظہ کو جداگانہ صلاحیت کے طور پر دکھایا گیا ہے، حالاں کہ عددی اور لسانی دونوں صلاحیتوں کا مدار زیادہ تر حافظہ پر ہے۔ واقعی دیکھا جائے تو حافظہ کے بغیر کسی بھی دماغی صلاحیت کا وجود ممکن نہیں اس لیے کہ آدمی کسی بھی قسم کی صلاحیت سے کام لے خواہ وہ اعداد سے تعلق رکھتی ہیں یا الفاظ سے یا کسی اور طرح کے علامتی مضمون سے، حافظہ ہی اسے "برقرار" رکھتا ہے۔ مکانی تصور سے متعلق قوت کا تعین کرنے کے لیے، خاکے اور شکلیں جب زیر بحث آتی ہیں تو ان میں بھی ادراک و استدلال کا پورا حصہ ہوتا ہے۔ سمجھنے کی بات یہ ہے کہ دماغی عمل کے طریقے اور ادراک، حافظہ، استدلال اور تخیل کی قوتیں، عددوں، لفظوں، مکانی لوازم، شکل اور دوسری علامتوں کے استعمال میں کارفرما ہوتی ہیں۔ اس لیے یہ نہیں کہا جا سکتا کہ کوئی لسانی، عددی، یا مکانی صلاحیت بجائے خود دماغی افعال یا دماغی قوتوں سے علیحدہ اپنا کوئی وجود رکھتی ہے۔ برخلاف اس کے یہ افعال و عوامل ایک دوسرے سے باہمی تعلق رکھتے ہیں۔ دوسرے لفظوں میں حافظہ کو ادراک کی ضرورت ہے اور ادراک کو حافظہ کی۔ استدلال، ادراک، حافظہ، تصور اشیا، اور تخیل ایک دوسرے پر منحصر ہوتے

ہیں۔ ان قوتوں کے رشتے دوطرفہ ہیں اوران کا ایک دوسرے پر انحصار ہوتا ہے۔ یہ ایک دوسرے سے
منسلک ہوتی ہیں۔ ان کا مرکز بھی غالباً مشترک ہے اور مشکل سے انھیں الگ الگ ایک دوسرے سے
تمیز کیا جاسکتا ہے۔

بہرحال دماغی افعال کی روانی کا اندازہ ان جانچوں سے لگانا مفید ہے جو طرح طرح کی
علامتوں کے ذریعہ کی جاتی ہیں، جیسے ہندسے، الفاظ، شکلیں، تصویریں، فارمولے، ریاضی اور
سائنس کی علامتیں اور مختلف الاقسام شکلیں۔ اس طرح جانچیں ان علامتوں کو ظاہر کرتی ہیں
جن کے ذریعہ کسی شخص کے دماغی افعال سب سے زیادہ موثر ہوتے ہیں۔ ایسی ذہنی قوتیں بھی
ہیں جو اس وقت زیادہ کارگر ثابت ہوتی ہیں جب الفاظ اوران کے متعلقہ تصورات سے
واسطہ پڑتا ہے اور اسی وجہ سے اس قسم کے ذہنوں کا رجحان ایسے لفظی مواد کی طرف زیادہ
ہوتا ہے جو زبان وادب میں ملتا ہے۔ دوسری قسم کی ذہنی صلاحیت، مکانی تصورات،
نقش ونگار اور شکلوں سے مناسبت رکھ سکتی ہے۔ اور ایسی جانچوں میں یہ صلاحیت بہترین طریق
پر بروئے کار آئے گی جو شکلوں اور نقش ونگار پر مشتمل ہوتی ہیں۔ ایسے رجحان سے ظاہر ہوتا ہے
کہ آدمی میں، آرٹ، ڈزائن، فن تعمیر اور غالباً دوسرے میکانکی مشغلوں کے لیے خداداد قابلیت
موجود ہے۔ بعض جانچوں میں اعداد اور ریاضی وسائنس کی علامات استعمال کی جاتی ہیں۔ ان
کا مقصد یہ معلوم کرنا ہوتا ہے کہ طالب علم ان علامتوں کا کتنا ادراک کرسکتا ہے، اس کے بارے
میں اس کی یادداشت کا کیا عالم ہے اور ان کی وضاحت کرنے میں وہ کس طرح استدلال کرتا ہے
ایسی جانچوں سے، ریاضی، کیمسٹری، طبیعات اور انجینیرنگ کے سلسلہ میں فطری قابلیت کو
جانچا جاتا ہے۔

اس طرح دماغی صلاحیتوں کو مختلف قسم کے مواد کے ذریعہ جانچنے سے ایک اچھا
مقصد حاصل ہوتا ہے۔ نتائج سے پتہ چلتا ہے کہ کوئی بچہ یا نوعمر شخص یا بالغ آدمی، کس
قسم کے خیالات اور تصورات کی جانچ میں بہترین ثابت ہوتا ہے اور کون بدترین۔ یہ نتائج
مذکورہ بالا مختلف صلاحیتوں کو چھانٹتے اور الگ الگ کرتے ہیں۔ ان سے یہ بھی
اندازہ ہوجاتا ہے کہ کسی شخص کو مطالعہ اور کام کا کونسا میدان اختیار کرنا چاہیے جس کے لیے

وہ سب سے زیادہ اہل ثابت ہو سکے۔

ہر شخص جدا جدا صلاحیتیں رکھتا ہے۔ اس کے باوجود شاذونادر ہی ایسا ہوتا ہے کہ ایک طالب علم، ریاضی میں تو اعلیٰ درجہ کا جانچا جائے لیکن لسانی مواد میں کم درجہ کا ثابت ہو، کیوں کہ یہ قاعدہ کلیہ ہے کہ اگر کسی شخص کا دماغ کسی ایک طرح کے مضمون میں اچھا کام کرتا ہے تو دوسرے مضامین میں بھی اس کا عمل اچھا ہی ثابت ہوگا۔ یہ بھی یاد رکھنا چاہیے کہ سرگرمی کے بیشتر میدانوں میں غور و خوض کے لیے طرح طرح کی علامتیں درکار ہوتی ہیں۔ در حقیقت کہ عام ذہنی سطح یا صلاحیت طرح طرح کے مسائل اور مختلف علامتوں کے ذریعہ جانچ کرنے پر مبنی ہوتی ہے اس لیے کسی شخص کی عام ذہنی سطح یا صلاحیت کا علم حاصل کرنا مفید ہوتا ہے۔

سائنس میں، ریاضی کی علامتوں اور تصورات سے واقف ہونا بھی ضروری ہے۔ اور الفاظ کا علم بھی ہونا چاہیے۔ علم طب کی مختلف شاخوں میں، جہاں ایک طرف اعلیٰ درجہ کی لسانی صلاحیت درکار ہے، دوسری طرف، عددی، مکانی اور شکلی علامات کی واقفیت بھی ضروری ہے۔ ڈاکٹر کو سینکڑوں تکنکی اصطلاحیں اور ان کا مطلب سیکھنا پڑتا ہے۔ اگر لسانی قابلیت اعلیٰ درجہ کی نہ ہو تو اس کی ترقی رک جائے گی اور اسے کوئی دوسرا میدان تلاش کرنا ہوگا۔

مطالعہ اور تیاری کا میدان خواہ کچھ بھی ہو، ہر ایک میں کامیابی حاصل کرنے کے لیے زیادہ سے زیادہ قابلیتوں کی ضرورت پڑتی ہے۔ جملہ قابلیتوں کے مجموعہ سے ایک عام قابلیت بنتی ہے۔ بہر طور یہ ظاہر ہے کہ ہر شخص کو ان میدانوں میں کام کرنا چاہیے جہاں اس کی اعلیٰ ترین صلاحیتوں کی سب سے زیادہ ضرورت پڑتی ہے۔

دماغی جانچیں اور ذہانت کی پیمائش

ماہرین نفسیات کے نزدیک "ذہانت" ان صلاحیتوں کو کہتے ہیں جن کا اندازہ ذہانت کی مختلف جانچوں کے ذریعہ کیا جاتا ہے۔ آیا یہ جانچیں حقیقی ذہانت کی جانچیں ہیں یا نہیں یا یہ کہ آیا ان جانچوں سے ذہانت کا واقعی اندازہ ہو جاتا ہے یا نہیں، ایک ایسی بحث ہے جو ختم نہیں ہو سکتی۔ ان بحثا د

مباحث کی نظریاتی اہمیت ضرور ہے اور ان سے فائدہ بھی ہوتا ہے لیکن یہ بھی ایک واقعہ ہے کہ ذہانت کی جانچیں بہت مفید ہوتی ہیں، کیوں کہ ان سے انسان کی انتہائی اہم صلاحیتوں کا جائزہ لگایا جا سکتا ہے اور نتیجہ میں جو معلومات حاصل ہوتی ہیں وہ طالب علم کی رہ نمائی کے لیے استعمال کی جا سکتی ہیں۔

سب سے کم عمر اور سب سے زیادہ عمر کے ہم جماعت بچوں کی صلاحیتوں کا موازنہ کر کے کچھ نہ کچھ دماغی جانچ کی معقولیت کا اندازہ لگایا جا سکتا ہے۔ پتہ یہی چلے گا کہ سب سے زیادہ عمر کے بیشتر بچوں کے نمبر سب سے کم اور سب سے کم عمر بچوں کے نمبر سب سے زیادہ ہوتے ہیں۔ اس فرق کی خاص وجہ یہ ہو سکتی ہے کہ مقابلتاً کم عمر بچوں میں پیدائشی صلاحیت زیادہ ہوتی ہے۔

اس کے علاوہ ان جانچوں میں کامیابی، اسکول میں حاصل کردہ قابلیت سے مطابقت رکھتی ہے۔ اسکول میں حاصل کیے ہوئے نمبروں کے ذریعہ اندازہ لگایا گیا ہے کہ دماغی جانچ نمبروں اور اسکول میں کامیابی کے مابین، باہمی نسبت ۵۰ ، ہے۔ مزید براں ان جانچوں کے مطابق وہ طالب علم جن میں بیشتر صلاحیتیں پائی جاتی ہیں، اسکول میں سب سے زیادہ عرصہ تک تعلیم حاصل کرتے رہتے ہیں اور جن طلبار کی صلاحیتیں اوسطاً سب سے کم درجہ کی ہوتی ہیں وہ جلد سے جلد اسکول کی زندگی سے دست بردار ہو جاتے ہیں۔ لہٰذا یہ کہنا بے جا نہ ہوگا کہ اسکول میں جو کامیابی حاصل ہوتی ہے اور دماغی جانچ سے جس صلاحیت کا پتہ چلتا ہے، ان دونوں کے درمیان اچھا خاصا رشتہ ہے۔

استاد اپنے شاگردوں کی ذہانت کے بارے میں جو اندازے لگاتے ہیں اور دماغی جانچوں کے ذریعہ، طلبار کے ذہن کا جو تعین کیا جاتا ہے، ان کے مابین بھی ایک صریحی نسبت باہمی ہوتی ہے۔ یہ نسبت باہمی غالباً ۵۰ رہے اور اتنی کافی ہے کہ اس سے ظاہر ہو جاتا ہے کہ جو جانچیں کی گئی ہیں وہ کس حد تک صحیح اور معقول ہیں۔

جہاں تک بالغوں کا تعلق ہے، پیشہ کی حیثیت اور جانچوں کے ذریعہ معلوم شدہ صلاحیت کے درمیان ایک رشتہ یا تعلق موجود ہے۔ تجربہ سے معلوم ہوا ہے کہ پیشوں میں

اعلیٰ درجہ کی ذہنی قابلیت درکار ہوتی ہے۔ برخلاف اس کے غیر ماہرانہ محنت مزدوری میں کسی اعلیٰ قسم کی قابلیت کی ضرورت نہیں پڑتی۔ روزگار کے سلسلہ میں جن لوگوں کو جتنی ذہانت کی ضرورت ہے اس کی مناسبت سے، ایک سرے پر پیشوں اور دوسرے سرے پر غیر ماہرانہ محنت مزدوری کو جگہ دے کر کام دھندوں کی درجہ بندی کی گئی ہے۔ شکل ۱۶ سے ظاہر ہوتا ہے کہ یہ ترتیب بالکل معقول ہے اگرچہ صلاحیت میں بہت کچھ خلط ملط پایا جاتا ہے۔

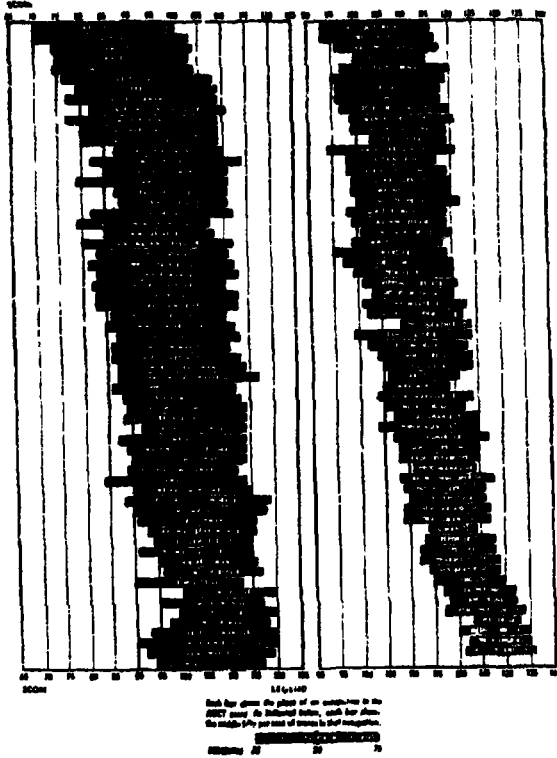
ذہانت یا طبعی میلان اسکول میں کامیابی کی صورت حال کیا ہے؟ اس سے ہی زیادہ تر یہ ثبوت ملتا ہے کہ ذہانت کی جانچیں کس حد تک درست اور معقول ہیں۔ اسکول کی صورت حال کے عناصر یہ ہیں: کسی کلاس میں بچوں کی عمر، بچہ اسکول میں آگے چل سکتا ہے یا خارج ہونے کے قابل ہے، ذہانت کی جانچوں کے نتائج اور اسکول میں حاصل شدہ نمبروں کے مابین کیا نسبت ہے، طلبا کے بارے میں استادوں کے اندازے کیا ہیں۔ اسکول کی صورت حال کے سلسلہ میں دماغی جانچیں بہت مفید ثابت ہوئی ہیں ان سے پتہ چلتا ہے کہ اسکول کے کام میں بچوں کا میلان طبع کیا ہے اس بنا پر انھیں "میلان طبع کی جانچیں" کہا جاتا ہے۔ ابتدائی مدارس اور ہائی اسکول کے طلبا کے لیے جو جانچیں کام میں لائی جاتی ہیں ہم انھیں 'درسی میلان طبع کی جانچیں' کہتے ہیں اور خاص کر وہ جانچیں جو ہائی اسکول کے فارغ التحصیل اور کالج کے طلبا پر استعمال کی جاتی ہیں وہ 'کالج میلان طبع کی جانچیں' کہلاتی ہیں۔

ان جانچوں سے اچھا خاصا اندازہ ہو جاتا ہے کہ اسکول کا کام کرنے میں طالب علم کے دماغی رجحان کا کیا حال ہے، لیکن اس سے یہ پتہ نہیں چل سکتا کہ انفرادی طور پر ہر طالب علم واقعی کتنا کام انجام دے سکے گا۔ اسکول میں بعض طلبا اپنی صلاحیت کے مطابق کامیابی حاصل کیوں نہیں کرتے اس کے چند اسباب ہیں۔ اس کا سب سے عام سبب تو یہ ہے کہ ان کے ذہن میں تعلیم حاصل کرنے کا کوئی مقصد نہیں ہوتا اور وہ اپنے کام کو سمجھ بوجھ اور خوش اسلوبی سے انجام نہیں دیتے۔ کچھ طلبا کا حال اس کے بالکل برعکس ہے، جانچوں کے مطابق ان کا میلان طبع کم درجہ کا ہوتا ہے لیکن وہ غیر معمولی محنت اور تن دہی

سے اچھی خاصی بلکہ توقع سے زیادہ کامیابی حاصل کر لیتے ہیں۔

بہر حال اگر متوقع اور واقعی کامیابی کے درمیان کہیں کہیں کچھ عدم مطابقت پائی جائے تو یہ الزام نہیں لگانا چاہیے کہ 'میلان طبع' کی جانچ کسی چیز کا پتہ نہیں دیتی۔ ان جانچوں سے 'فرداً فرداً' بچوں کے ذہن کی امکانی قوتوں کا پتہ چلتا ہے۔ یہ اسکول کا فریضہ ہے کہ وہ بچوں کو ان امکانی قوتوں کے مطابق کام انجام دینے اور استعداد پیدا کرنے کی طرف آمادہ یا رہنمائی کرے'۔ بلا شبہ چند طلبا پر اسکول کی کوششیں ہمیشہ رائیگاں جائیں گی۔ لیکن اگر تعلیم کے طریقوں اور مواد کو بچوں کے میلانات کے انفرادی اختلافات کی روشنی میں، مختلف طریقوں سے ڈھالنے کی کوشش کی جائے تو موجودہ صورت حال کے مقابلہ میں کہیں زیادہ کامیابی حاصل کی جا سکتی ہے۔

میلانات اور صلاحیتوں کی مختلف قسمیں

مجرد ذہانت جس میلان یا صلاحیت پر یہاں بحث کی جائے گی وہ ایسا میلان ہے جس کا تعلق لفظوں، ہندسوں، اور دوسری علامتوں سے ہے۔ یہ میلان آدمی کو پڑھنا سیکھنے پر آمادہ کرتا ہے۔ لفظوں اور علامتوں کی شکل میں جو سوالات یا مسائل دے جاتے ہیں انھیں حل کرنے کی طرف مائل کرتا ہے اور لفظی مواد کو حفظ کرنے کی ترغیب دیتا ہے۔ بحیثیت مجموعی یہ ایسی صلاحیت ہے جو لفظوں اور علامتوں کے ذریعہ، موثر شکل میں ظاہر ہوتی ہے ذہانت کے اس طرز کو مجرد یا 'لسانی ذہانت' کہا جاتا ہے۔ اسکول کی تعلیمی صورت حال کچھ بھی ہو، اس میں کامیابی حاصل کرنے کے لیے اس قسم کی ذہانت بہت اہمیت رکھتی ہے، اس لیے کہ پڑھائی ہو یا حساب، جغرافیہ اور تاریخ ہو یا دوسرے درسی مضامین ان میں کامیابی حاصل کرنے کے لیے مجرد ذہانت کا ہونا ضروری ہے۔ ماہر ریاضی، انشا پرداز (مصنف) یا مقرر یا بحیثیت مجموعی ہر پروفیسر، عالم و فاضل اس قسم کی ذہانت سے کام لیتا ہے۔ لہٰذا جو لوگ ایسے کام دھندوں یا پیشوں کو اختیار کرنا چاہیں جن کے لیے طویل تعلیمی مدت درکار ہو وہ اس قسم کی ذہانت کے بغیر کامیاب نہیں ہو سکتے۔

(Army General Classification)

شکل ۱۶۱ ۔ حیثیتِ روزگار اور آرمی جنرل کلاسی فیکیشن جانچ کے نمبر

(اس جانچ کو کسی طور پر عام ذہانت کی جانچ نہیں سمجھنا چاہیے اگرچہ اسے اس حیثیت سے بیشتر استعمال میں لایا جاتا ہے)

(Adapted from Examiner Manual for the Army General Classification Test, published by Science Research Association)

دماغ کی پہلی ضرورت یہ ہے کہ اس میں ادراک اور سمجھ بوجھ کی قوت موجود ہو۔ جس درجہ کا ادراک اور فہم ہوگا اُسی مناسبت سے ذہانت بھی ہوگی۔ ذہین ہونے کے لیے یہ بھی ضروری ہے کہ جو چیز ادراک میں آئے اسے دماغ میں محفوظ رکھا جائے۔ الفاظ علامات اور امکانی تصورات، سب ذہانت کے آلۂ کار یا ذرائع ہوتے ہیں اور ذہانت کے عوامل کے لیے ضروری ہے کہ استدلال کرتے وقت ان ذریعوں کو استعمال کیا جائے۔ ہر شخص کی ذہانت الگ الگ ہوتی ہے۔ چیزوں کا ادراک کرنے، سمجھنے اور یاد رکھنے کی صلاحیت کے مطابق یا سوچ بچار اور استدلال میں جو علامتیں اور ذریعے مستعمل ہوتے ہیں ان کی مناسبت سے، لوگوں کی ذہانت کے درجوں میں اختلاف ہوتا ہے۔

میکانکی، حرکی، یا مقرون صلاحیتیں | مجرد رجحان کے علاوہ، میلان طبع یا صلاحیت ذاتی کے دوسرے پہلو بھی ہیں۔ ان میں سے ایک کو میکانکی، حرکی، یا مقرون قسم کا میلان کہتے ہیں۔ ذہانت کی یہ شکل اس میلان یا صلاحیت کو ظاہر کرتی ہے جس کا تعلق محسوس اور خارجی اشیا کی صورت حال سے ہوتا ہے۔ ایک لڑکا جو آوازا استعمال کرنے کا اہل ہے، جو گھڑی کے پرزوں کو الگ الگ کرکے دوبارہ انھیں ترتیب دینے کا ہنر جانتا ہے، جو موٹر کی مرمت کر سکتا ہے یا جو بجلی کے تار اڑ جانے پر اس کی جگہ دوسرا تار لگا سکتا ہے، اس کے بارے میں کہا جا سکتا ہے کہ غالباً اس میں اعلیٰ درجہ کی میکانکی قوت موجود ہے، ایسا لڑکا ٹھوس یا خارجی اشیاء سے متعلق مسائل حل کرنے میں کامیاب ہوتا ہے۔

کچھ جانچیں ایسی بھی وضع کی گئی ہیں جن سے حرکی قابلیت اور میکانکی رجحان کا اندازہ لگایا جاتا ہے۔ میکانکی رجحان کی جانچیں جن چیزوں کے ذریعہ کی جاتی ہیں وہ بالعموم مختلف قسم کی میکانکی مصنوعات کے حصوں کو جوڑنے پر مشتمل ہوتی ہیں: جیسے چوہے دان، دروازہ کی گھنٹی، ٹین ٹکڑوں کی چمٹی جو کپڑے ٹانگنے میں استعمال کی جاتی ہے اور بائیسکل کی گھنٹی۔ اسٹین کوئسٹ نے (Stanquist) اس قسم کی ایک ترکیب نکالی تھی جو بہت زیادہ مشہور و معروف ہے۔ چیزوں کے مختلف حصوں کو جوڑنے کی ذہنی سوٹا جانچ

ز Minnesota) جسے پیڑسن، ایلیٹ اور دوسرے لوگوں نے ترتیب دیا وہ اسٹین کونسٹ جانچ پر نظرِ ثانی کرکے اور اس کو وسعت دے کر ہی تیار کی گئی ہیں۔ کسی چیز کے مختلف حصوں کو جوڑنے کی میکانکی جانچ کو صنعتی تعلیم کے سلسلہ میں، بڑے پیمانہ پر اسکول کے بچوں پر آزمایا جا چکا ہے۔ حصوں کو جوڑنے کی میکانکی جانچوں کے ذریعہ معلوم شدہ قابلیت اور عام یا مجرد ذہانت کے مابین باہمی تعلق معمولی سا پایا گیا اس سے ظاہر ہوتا ہے کہ میکانکی جانچوں سے جس صلاحیت کا اندازہ لگایا جاتا ہے وہ اس صلاحیت سے بالکل مختلف ہوتی ہے، جس کی پیمائش دماغ کی حسبِ معمول جانچ سے کی جاتی ہے۔

جسمانی تربیت کے میدان میں "حرکی قابلیت" کی اصطلاح کا استعمال، ورزشی اور جسمانی مہارت اور صلاحیت کا بیان کرنے کی غرض سے کیا جاتا ہے۔ ہم کہتے ہیں کہ ایسے شخص میں اعلیٰ درجہ کی حرکی صلاحیت موجود ہے جو مشکل ناچ میں قدم اٹھا سکتا ہے، گیند کو ہوشیاری سے پھینک سکتا ہے اور اسے لپک سکتا ہے۔ نٹوں جیسے کرتب کر سکتا ہے اور پھرتی سے داؤ پیچ دکھا سکتا ہے۔ جو ٹینس بال، فٹ بال، گولف، اور اسی قسم کے دوسرے کھیل اچھی طرح کھیل سکتا ہے اور جس کے بدن کی نقل و حرکت میں رعنائی اور ہنرمندی پائی جاتی ہے۔

لوگوں کی حرکت آفریں ہنرمندیوں کے درجے مختلف ہیں۔ ایک سرے پر وہ بے ڈھنگے لوگ ہیں جن کی ہر بات میں پھوہڑپن پایا جائے گا ان لوگوں کو نہ تو جسمانی کسرتوں کی طرف ہی کوئی رغبت ہوتی ہے اور نہ ان کا میلان مقابلہ کے کھیلوں کی طرف ہوتا ہے۔ لہٰذا انھیں ان چیزوں سے کوئی دلچسپی بھی نہیں ہوتی۔ دوسرے سرے پر کوئی نامور رقاصہ، ورزشی کاموں کا کوئی مشہور ماہر، کوئی بڑا جادوگر یا شعبدہ باز یا کوئی اور ممتاز قلا باز پایا جاتا ہے۔ اکثر لوگوں کی حرکت آفریں ہنرمندیاں ان دو انتہاؤں کے درمیانی درجوں میں ہوتی ہیں اور جیسا کہ انسانی خصوصیات اور صلاحیتوں کا خاصہ ہے زیادہ تعداد اوسط کے اردگرد ملے گی۔

سماجی صلاحیتیں | انسانی طرزِ عمل کا یہ پہلو اس بات سے تعلق رکھتا ہے کہ کسی شخص

میں لوگوں کے ساتھ مؤثر طور پر پیش آنے کی کتنی صلاحیت ہے۔ سماجی ذہانت اسی آدمی میں ہوتی ہے جو عام لوگوں کے ساتھ مناسب برتاؤ کرنے کی اہلیت رکھتا ہو۔ شخصیت اور کردار کی خصلتیں، سماجی ذہانت کا کوئی اہم اور لازمی جزو تو نہیں، لیکن ان سب کے درمیان قریبی تعلق ضرور موجود ہے۔ اس بات کا تعین کرنے میں کہ کوئی شخص دوسرے لوگوں کے ساتھ کس طرح نباہ کرتا ہے، مزاج، طبیعت، طور طریق، ایمان داری، قوت فیصلہ اور خوش مذاقی کو بہت بڑا دخل ہے۔

بہت سے لوگ زندگی میں محض اس وجہ سے ناکام رہتے ہیں کہ ان کی سماجی ذہانت ناقص ہوتی ہے۔ زیادہ لوگوں کی ناکامی کی وجہ غالباً یہ نہیں ہے کہ ان میں مجرد یا خالص ذہانت کافی حد تک موجود نہیں بلکہ اس کی وجہ یہ ہے کہ ان میں سماجی ذہانت کی کمی ہوتی ہے۔ عام طور پر سماجی اور مجرد ذہانت، دونوں ایک ساتھ موجود ہوتی ہیں لیکن کچھ لوگوں میں ایک قسم کی ذہانت نسبتاً اعلیٰ درجہ کی اور دوسری قسم کی ذہانت کم درجہ کی پائی جاتی ہے۔

جو سیاست دان، لوگوں کے ساتھ خوش اخلاقی اور دوستانہ طریق پر پیش آتا ہے اور جسے لوگ پسند کرتے ہیں اور اسی لیے ووٹ دیتے ہیں، ایسے سیاست کار میں، سماجی تعلقات پیدا کرنے کی قابلیت اعلیٰ درجہ کی پائی جاتی ہے۔ اس طرح وہ تجارتی کارندہ (سیلز مین) جو خوش مزاج ہو اور دوستانہ برتاؤ کرے عام طور پر اپنے تجارتی مال کے لیے آرڈر حاصل کر لیتا ہے۔ اس کی کامیابی کی وجہ یہ ہے کہ بننے والا گاہک، چوں کہ سیلز مین کو پسندیدہ نظر سے دیکھتا ہے، اس لیے اس کی پاس داری کرتا ہے یا ایسے شخص کو "نا" نہیں کر سکتا، جس کی شخصیت سے وہ بے حد متاثر ہو چکا ہے۔ جس استاد پر اس کے شاگردوں کو اعتماد ہو اور اس سے وہ مانوس ہوں اور جو اپنے ساتھی استادوں کے ساتھ اچھی طرح رہتا سہتا ہو۔ اس کے بارے میں کہا جا سکتا ہے کہ سماجی لحاظ سے اسے فروغ حاصل ہو چکا ہے۔ جس طالب علم کی صنف مخالف سے ملاقاتیں زیادہ ہوتی ہوں اور جو اسکول کی سرگرمیوں میں رہنمائی کا کام انجام دیتا ہو اور جسے اسکول

کے انتخابات میں امیدوار بن کر کافی ووٹ ملتے ہوں ایسے طالب علم میں بہت اچھی سماجی خوبیاں ہوتی ہیں۔

اعلیٰ سماجی صلاحیت رکھنے والا شخص، ماحول سے بڑا اچھا ربط قائم کر لیتا ہے اس کی جسمانی صحت عام طور پر عمدہ ہوتی ہے اور ایک اچھا سماجی انسان بننے کے لیے اُسے اپنی دماغی صحت کو بھی اچھا رکھنا پڑتا ہے۔ سماجی لحاظ سے ترقی یافتہ آدمی، دوستی پسند، اور کینہ اور حسد سے نسبتاً پاک ہوتا ہے۔ اس کی عادتیں قابل تعریف ہوتی ہیں اور بحیثیت مجموعی وہ لوگوں کی طبیعت کے خلاف طرزِ عمل اختیار کرنے کی بجائے ان کی مرضی کے مطابق کام کرتا ہے۔

مختلف صلاحیتوں کے لوگ

عام طور پر ایک ہی شخص میں اوصافِ حمیدہ جمع ہو جاتے ہیں۔ اکثر یہ بھی ہوتا ہے کہ جس شخص میں اچھی مجرد ذہانت ہوتی ہے وہ عمدہ سماجی سمجھ بوجھ اور اچھی سماجی صلاحیت بھی رکھتا ہے۔ اسی طرح کسی شخص میں میکانکی ذہانت اعلیٰ درجہ کی ہوتی ہے تو اس کی حرکت آفریں صلاحیتیں بھی اعلیٰ درجہ کی ہوتی ہیں اور زیادہ امکان اس بات کا ہے کہ سماجی اور عام ذہانت کے لحاظ سے وہ اوسط درجہ سے بلند تر ہوتا ہے لیکن ایسے لوگ بھی ہوتے ہیں جو کسی ایک وصف میں بلند درجہ رکھتے ہوں، لیکن دوسری خوبیاں ان میں نیچے درجہ کی ہوں۔

کالج اسٹاف میں کسی ایسے نوجوان شخص کی مثال لیجیے جس کے دماغ کی اس کے ساتھی تعریف کیا کرتے تھے۔ اس کے بارے میں خیال تھا کہ کالج کے تمام استادوں کے مقابلہ میں وہ اعلیٰ جماعتوں کے طلبا، کو سب سے زیادہ علمی ترغیب دیتا ہے۔ دماغی طور پر وہ بہت چاق چوبند تھا۔ اس کے علم کا سرمایہ بھی، غیر معمولی طور پر وسیع تھا۔ اور اس کی باتوں سے ظاہر ہوتا تھا کہ وہ اپنے مضمون کی گہرائیوں تک پہنچنے کی قوت رکھتا ہے۔

لیکن سماجی لحاظ سے، اس کی حالت بالکل مختلف تھی۔ بعض اوقات اس میں دل کشی جھلکتی تھی، لیکن جہاں اس کی مرضی کے خلاف کوئی بات ہوئی، وہ جھلّا پڑتا اور غصہ میں آپے سے باہر ہو جاتا۔ اس میں یہ صلاحیت نہ تھی کہ لوگوں کے ساتھ گرم جوشی یا

بایک سے ملتا۔ اس کے دوستوں کا دائرہ بہت محدود تھا، ان میں برابر ادل بدل کرتا رہتا اور مشکل ہی سے کسی کے ساتھ اس کی دوستی زیادہ عرصہ قائم رہتی تھی۔

اس شخص کی میکانکی اور حرکت آفریں ہنرمندیاں بہت ناقص تھیں۔ وہ کھیل کود میں ذرا بھی شریک نہ ہوتا اور ایسا معلوم ہوتا تھا کہ میکانکی فہم اس کے پاس تک نہیں پھٹکا۔ ایک پرانی موٹر اس کے پاس تھی جسے وہ چلاتا تھا، لیکن ضرورت پڑتی تو معمولی سی معمولی مرمت و ریخت نہیں کرسکتا تھا۔ یہ ایک ایسی مثال ہے جس سے ظاہر ہوتا ہے کہ ایک نوجوان شخص کافی ذہین واقع ہوا ہے اور اس کی لسانی یا عام ذہانت بھی اعلیٰ درجہ کی ہے، لیکن سماجی اور حرکت آفریں صلاحیتوں کے اعتبار سے بالکل صفر ہے۔

اس کے برخلاف ایک دوسرے نوجوان شخص کی مثال لیجیے۔ یہ نوجوان مجموعی حیثیت سے ایک قابل شخص ہے، اس کے انداز فکر میں پیچیدگی نہیں ہوتی اور خوب سمجھتا ہے کہ اس کے چاروں طرف کیا ہو رہا ہے۔ اسکول میں اس کی کارگزاری بھی اعلیٰ درجہ کی تھی۔ موسیقی بھی اچھی جانتا ہے اور موسیقی کے متعدد ساز بجانے کی قابلیت رکھتا ہے۔ اس طرح کی صلاحیتوں میں عام اور حرکت آفریں ہنرمندیاں درکار ہوتی ہیں۔ عام ذہانت کا کام تو محض یہ ہے کہ وہ تحریری موسیقی کو سمجھے اور اس کی توضیح و تعبیر کرے۔ اور حرکت آفریں و میکانکی صلاحیتیں، موسیقی کے ساز جیسے پیانو، وائلن، اور نفیریاں (قرنا، نرسنگھے) وغیرہ بجانے میں کام آئیں۔ یہ شخص اپنی حرکت آفریں، قوتوں اور ہنرمندیوں کے ذریعہ اپنی میکانکی صلاحیتوں کا بھی اظہار کر دیتا ہے۔ مثلاً ایک دن وہ مچھلی کے شکار پر گیا۔ کشتی کے انجن کا کوئی حصہ ٹھیک طرح کام نہیں کر رہا تھا۔ اس نے اس حصہ کو انجن سے جدا کیا اور صفائی کرکے خرابی دور کر دی اور پھر اس حصہ کو انجن سے جوڑ دیا۔ اس کے بعد انجن ٹھیک کام کرنے لگا۔ اس کے علاوہ اس شخص میں اور بھی کمالات ہیں۔ رائفل اور بندوق دونوں کا اچھا نشانہ باز ہے۔ ٹینس، بنیس بال اور باسکٹ بال بھی بہت اچھی کھیلتا ہے۔ دراصل وہ ہر کھیل میں کمال رکھتا ہے۔ اس کے بہت سے دوست ہیں جو اس بات کی دلیل ہے کہ اس میں بہت اچھی سماجی خوبیاں ہیں۔ اس

کے گھر پر لوگ ملنے آتے ہیں اور خود اپنے دوستوں کے گھروں پر ملنے جاتا ہے۔ ایک بڑے اسٹور میں وہ کسی شعبہ کا افسر اعلیٰ ہے۔ جو لوگ اس کی نگرانی میں کام کرتے ہیں ان میں اعتماد اور حوصلہ ہے اس لیے کہ وہ لوگوں سے بڑی ہوشیاری اور دانش مندی کے ساتھ سلوک کرتا ہے۔ یہ نوجوان شخص جس کا دماغ اچھا ہے جو دوسرے لوگوں کے ساتھ اچھی طرح نباہ کرنا جانتا ہے اور جس میں ٹھوس چیزوں کے استعمال کرنے، ٹھیک کام کرنے اور ٹھیک رکھنے کا کمال موجود ہے۔ اس کو ان لوگوں کی صف میں جگہ دی جا سکتی ہے جن میں مجرد سماجی اور میکانکی صلاحیتیں موجود ہوتی ہیں۔

صلاحیتوں کے یہ تین طرز، یعنی مجرد، حرکی اور سماجی اگرچہ ایک دوسرے سے قطعاً بے تعلق تو نہیں لیکن اس حد تک بے تعلق ضرور ہیں کہ کسی شخص میں کوئی ایک صلاحیت نمایاں طور پر زیادہ مضبوط ہو اور دوسری اتنی مضبوط نہ ہو۔ لوگوں کی صلاحیتوں اور خصوصیات کو سمجھنے کے لیے ذہانت کی ان ہی تین قسموں یا پہلوؤں کے تصورات عام رہنمائی کرتے ہیں۔ کسی ایک فرد کے معاملہ میں ذہانت کے متذکرہ بالا امتیازات کو بڑھا چڑھا کر پیش نہیں کرنا چاہیے۔ تاہم یہ ضرور ہے کہ صلاحیتوں کی مختلف قسموں کا لحاظ رکھنا، بہت سے لوگوں کی صلاحیتوں اور خصوصیات کو اچھی طرح سمجھنے میں مدد دیتا ہے۔

یہ بھی بتا دینا ضروری ہے کہ ان کے علاوہ اور جانچیں بھی ہیں جیسے موسیقی کی صلاحیت کی جانچ، فن شناسی اور فنی صلاحیت کی جانچ، اعصابی رجحانات کی جانچ، اس بات کی جانچ کہ کسی کو کس پیشہ سے دلچسپی ہے، ایمان داری کی اور حق و باطل میں امتیاز کرنے کی جانچ۔ ان میں بعض جانچیں عملی اہمیت رکھتی ہیں، بقیہ تجرباتی اور نظریاتی مرحلوں سے گزر رہی ہیں۔

پیدائشی صلاحیتوں کی چند خصوصیات

بہت ذہین بچہ غیر معمولی ذہین بچے نسبتاً چند ہوتے ہیں لیکن زیادہ تر اسکولوں میں ایک نہ ایک غیر معمولی ذہین بچہ ضرور ہوتا ہے۔ اگر کسی اسکول

میں کسی سال کوئی بہت ذہین بچہ نہ بھی ہو تو کسی دوسرے سال ضرور آجائے گا۔ بہت ذہین بچے ان بچوں کو کہتے ہیں جن کا ذم ۱۴۰ یا اس سے اوپر ہو۔ اندازہ لگایا گیا ہے کہ ہر ۴۰۰ بچوں میں اوسطاً ایک بچہ بہت ذہین ملے گا۔ غیر معمولی ذہین بچوں کے ذم کا سلسلہ ۱۴۰ سے ۱۸۰ اور ۱۹۰ تک پھیلا ہوا ہے، لیکن ۱۷۰ سے زائد ذہانت کے بچے معدودے چند ہوتے ہیں۔ اس درجہ کی ذہانت کے بچوں کی تعداد ان بچوں کے مقابلہ میں کم ہے جن کے ذم ۱۴۰ اور ۱۵۹ کے درمیان ہوتے ہیں۔

ذہنی برتری اور اس سے متعلقہ مسائل

ذہین بچہ، اوسط سے اتنا ہی ہٹا ہوا ہوتا ہے جتنا کہ کند ذہن بچہ۔ ذہین بچہ اوسط سے اوپر اور کند ذہن بچہ اوسط سے نیچے ہوتا ہے۔ ذہین بچہ اوسط سے مختلف ضرور ہوتا ہے لیکن اس کے اختلافات اتنے نمایاں نہیں ہوتے جتنے کہ ان بچوں کے ہوتے ہیں۔ جن کے ذم اوسط سے کم ہوتے ہیں۔ اوسط سے گرے ہوئے منفی اختلافات یا کمیاں، زیادہ محسوس کی جاتی ہیں۔ مثبت اختلافات یا ذہنی توانائی اتنی محسوس نہیں کی جاتی۔ استاد اپنے شاگردوں کی ذہنی توانائی کو اتنا نہیں پہچانتا جتنا کند ذہن شاگردوں کی کمزوری کو بھانپ لیتا ہے۔ یہ کمزوری ہر سبق میں ظاہر ہو جاتی ہے۔

یہی وجہ ہے کہ بہت ذہین بچہ کو اس کے حال پر چھوڑ دیا جاتا ہے اس لیے کہ وہ اپنے کاموں کو اچھی طرح انجام دینے کی صلاحیت رکھتا ہے۔ اگر کوئی بہت ذہین بچہ اسکول کا کام تسلی بخش طریق پر انجام نہیں دیتا اور ظاہر ہے کہ اس قسم کے بچے ضرور ملیں گے جو اپنے کام مروجہ معیاروں کے مطابق انجام نہیں دیتے، تو ایسی حالت میں جانچوں کے نتائج قابل اعتبار نہیں سمجھے جاتے اور بہت ذہین بچہ کو اس کے غیر تسلی بخش کام کی وجہ سے کند ذہن بچوں میں شمار کیا جانے لگتا ہے۔ اس قسم کا سلوک حد درجہ افسوس ناک ہے اور اس سے زیادہ برا سلوک، بہت ذہین بچے کے ساتھ نہیں کیا جا سکتا۔ اگر کسی ذہین بچہ کی ذہانت کو تسلیم نہ کیا جائے اور اسے اسی سطح کی تعلیم دی جانے لگے جو کند ذہن بچوں کے مناسب حال ہے، تو یہ مسئلہ نزاکت اختیار کر لیتا ہے۔

نتیجہ یہ ہوتا ہے کہ بہت ذہین بچوں کو اسکول کے کم ذہین بچوں کے ساتھ ساتھ چلنے میں دشواریاں پیش آتی ہیں اور خاص کر خداداد قابلیت رکھنے والے بچے تو بہت زیادہ مشکلات محسوس کرتے ہیں۔ قابل تعریف ہے وہ استاد جو ۱۴۰ سے اوپر ذ م والے بچوں کو کامیابی کے ساتھ پڑھاتا ہے اس لیے کہ غیر معمولی قابلیت کے بچوں سے کارگر طور پر نمٹنے میں اکثر استاد ناکام ثابت ہوتے ہیں۔

برتر ذہانت کے بچوں کی عام خصوصیات

جو بچے بہت زیادہ ذہین ہوتے ہیں، وہ ذہانت کے علاوہ دوسرے خصائل میں بھی اوسط سے اوپر ہوا کرتے ہیں، پستہ قد، مضطرب مزاج اور مریضانہ شکل کے ہونے کے بجائے وہ زیادہ لمبے چوڑے ہوتے ہیں۔ ان کے جذبات میں ٹھہراؤ پایا جاتا ہے اور ان کی تندرستی بھی عمدہ ہوتی ہے۔ غیر معمولی ذہانت کے بچوں میں بھی استثنار ہوتے ہیں لیکن یہ بچے بہر طور قدرتی صلاحیتوں سے مالا مال ہوتے ہیں۔ قدرت جب کسی ایک خاص معاملہ میں کسی پر مہربان ہوتی ہے، مثلاً اعلیٰ ذہانت کا معاملہ، تو پھر ہر معاملہ میں اس شخص پر اپنی نعمتیں نچھاور کیا کرتی ہیں۔

خداداد عقل و فراست کے بچوں پر، قدرت صرف مہربان ہی نہیں ہوتی بلکہ ان کی پرورش اور تربیت میں بھی مدد کرتی ہے۔ ذہین بچے عام طور پر ایسے گھرانوں میں پیدا ہوتے ہیں جہاں والدین کی سماجی اور اقتصادی حیثیت اعلیٰ درجہ کی ہوتی ہے۔ بہت سی نمایاں مستثنیات کے باوجود، ذہین بچوں کی کثیر تعداد ایسی ملے گی جن کے والدین کے ذرائع و وسائل بہت اچھے اوسط سے بلند تر ہوتے ہیں۔ ان کی دیکھ بھال زیادہ کی جاتی ہے۔ اچھی غذا ملتی ہے۔ اور طبی دیکھ بھال کی کمی نہیں ہوتی۔ مزید براں ان کی عادت اور جذباتی تربیت مقابلتاً بہتر ہوتی ہے۔ ماحول کے یہ سازگار عناصر ان کے اندر پسندیدہ اوصاف کو فروغ دینے میں اپنا اثر دکھاتے ہیں۔

اس سے پہلے اس بات پر روشنی ڈالی جا چکی ہے کہ جن بچوں میں خداداد ذہانت کے جوہر موجود ہوتے ہیں وہ اپنے ہم عمر بچوں کے مقابلہ میں زیادہ تن و مند اور تندرست

ملیں گے۔ تاہم یہ جسمانی برتری کچھ زیادہ نہیں ہوتی۔ بس ایک یا دو انچ زیادہ لمبائی اور چند پونڈ زیادہ وزن۔ جب بچہ کی عمر اس قابل ہوتی ہے کہ اسے اسکول میں داخل کیا جائے، اس وقت زیادہ ذہین بچے اوسط درجہ کے ہم عمر بچوں کے مقابلہ میں، چار یا پانچ پونڈ زیادہ وزنی ہوتے ہیں اور پندرہ سال کی عمر میں یہ فرق بڑھ کر تقریباً پندرہ پونڈ تک پہنچ جاتا ہے۔ جیسا کہ پہلے اشارہ کیا جا چکا ہے کہ یہ فرق بہت زیادہ نہیں ہوتا لیکن اس سے بڑھوتری کے رجحان کا پتہ چلتا ہے اور اس خیال کی تردید ہو جاتی ہے کہ قدرت نے جن لوگوں کے جسم کمزور بنائے ہیں ان کے دماغ مضبوط کر دیے ہیں۔ ذہین بچوں کو دردِ سر کی شکایت کم ہوتی ہے۔ وہ خال خال ہی اعصابی اضطرار کا شکار ہوتے ہیں۔ ان کے اٹھنے بیٹھنے، چلنے پھرنے کا انداز بھی زیادہ دلکش ہوتا ہے۔ ان کے بدن کی جلد زیادہ صاف ستھری ہوتی ہے اور جلدی تکان محسوس نہیں کرتے۔ نزلہ زکام میں کم مبتلا ہوتے ہیں اور بحیثیت مجموعی دوسرے بچوں کے مقابلہ میں، عام کمزوری کی علامتیں ان میں کم پائی جاتی ہے۔

بہت ذہین بچوں کی جسمانی خوبیوں کا مزید ثبوت ایک موازنہ پیش کرتا ہے۔ یہ موازنہ ۲۲۰ بلند پایہ اور ۱۷۸۶ غیر بلند پایہ امیدواروں کے درمیان کیا گیا تھا۔ موازنہ سالانہ ہوا کرتا تھا تاکہ سائنس میں خاص صلاحیت رکھنے والے امیدواروں کو چھانٹا جاسکے۔ بینائی کی خرابیوں کے علاوہ دوسرے ہر قسم کے جسمانی نقائص بلند پایہ امیدواروں میں اتنے نہیں پائے گئے جتنا کہ ان کے مد مقابل غیر بلند پایہ امیدواروں میں موجود تھے۔ اور یہ بات آسانی سے سمجھ میں آجاتی ہے اس لیے کہ انھیں بہت زیادہ پڑھنا ہوتا ہے اور اس میں آنکھوں سے زیادہ کام لینا پڑتا ہے۔ جسمانی طور پر بلند پایہ سائنسی امیدواروں میں پستہ قد اور لاغر بچے کم پائے گئے اور حقیقت تو یہ ہے کہ ان رنگروٹوں سے بھی زیادہ لمبے اور وزنی تھے جو ریاست ہائے متحدہ کی فوج میں بھرتی کیے جاتے ہیں۔

ملحوظ خاطر رہے کہ غیر معمولی ذہانت کے سب بچے، دوسرے بچوں پر جسمانی

خصوصیات، جذباتی استقلال اور سماجی ہم آہنگی میں فوقیت نہیں رکھتے۔ ان جزئیات میں بعض ذہین بچے اوسط درجہ سے کسی قدر گرے ہوئے اور بعض بہت زیادہ گرے ہوئے ہوتے ہیں۔ حیثیت کا تعین کرنے کے لیے ہر غیر معمولی ذہانت کے بچہ کا، فرداً فرداً مطالعہ کرنا چاہیے۔ اگر کسی شخص میں ایک پسندیدہ خصلت ہوتی ہے تو بہت ممکن ہے کہ اس کی اور خصلتیں بھی پسندیدہ ہوں۔ اور اگر کسی میں کوئی ایک ناپسندیدہ خصلت ہو تو اس بات کا امکان ہے کہ اس کی بقیہ خصلتیں بھی ناپسندیدہ ہوں۔ یہی رجحان ہے یعنی انسانی خصلتوں کا اصول یہ ہے کہ وہ ایک دوسرے سے باہمی تعلق رکھتی ہیں نہ یہ کہ کسی شخص میں کوئی ایک خصلت ناپسندیدہ ہو تو قدرت اسے کوئی دوسری پسندیدہ خصلت بطور نعم البدل عطا کر دیتی ہے تاہم اس میں بہت سے مستثنیات بھی ہیں۔ ہر بچہ کو وہ درجہ دینا چاہیے جس کا وہ مستحق ہے اور یہ درجہ بندی کسی رجحان یا رجحان پر مبنی کسی اصول کے مطابق نہیں بلکہ انفرادی مطالعہ کی بنیاد پر ہونی چاہیے۔

اگر بچے کسی ایک اعلیٰ درجہ کے امتیازی وصف کی بنا پر چُنے جائیں اور ان کے دوسرے جسمانی، سماجی اور ذہنی اوصاف کا مطالعہ کیا جائے تو پتہ چلے گا کہ یہ دوسرے اوصاف اتنے اعلیٰ درجہ کے نہیں جتنا کہ پہلا وصف اعلیٰ درجہ کا ہے۔ تاہم ان کا درجہ اوسط سے پھر بھی اوپر ہی ہوتا ہے۔ مثلاً ایسے بچوں کے ایک گروپ کو چھانٹا جائے جن کا شمار صحت اور جسمانی اوصاف کے لحاظ سے بہترین $\frac{1}{4}$ یا $\frac{1}{8}$ طلبا میں کیا جاتا ہے تو معلوم ہوگا کہ اوسط سے اوپر ہوتے ہوئے بھی، ذہنی صلاحیت اور سماجی موزونیت کے اوصاف، اتنے اعلیٰ درجہ کے نہیں جتنے جسمانی اوصاف ہیں۔ جن کی بنا پر بچوں کو چھانٹا گیا تھا۔ لہٰذا یہ سمجھ لینا چاہیے کہ بلحاظ گروپ بچے دوسرے اوصاف میں اس وجہ سے امتیاز نہیں رکھتے جتنا کہ اپنے اعلیٰ ترین وصف میں رکھتے ہیں حالاں کہ ان کے دوسرے اوصاف بھی کچھ کم نہیں ہوتے بلکہ اوسط سے اوپر ہی ہوتے ہیں۔

ادنیٰ ذہن والے بچے

جو بچے ذہنی اعتبار سے کمتر ہوتے ہیں وہ معمولاً ہر طرح اوسط سے گرے ہوئے ہوتے ہیں۔

مثلاً ادنیٰ ذہانت کے بچوں کا ایک ایسا گروپ چنا جائے جن کا ذم پچاس سے کم ہو تو وہ جسمانی، سماجی اور اخلاقی لحاظ سے بھی اوسط سے گرے ہوئے پائے جائیں گے۔ تاہم دماغی اوصاف کے مقابلہ میں ان دوسرے اوصاف میں ان کا اوسط نسبتاً بڑھا ہوا ہوگا۔ مثلاً پچاس سے کم ذم والے بچوں کا جسمانی فروغ ان کے دماغی فروغ سے بالاتر ہوتا ہے۔ اور ان کی حرکت آفریں ہنرمندیاں ان کی درسی اور ذہنی ہنرمندیوں سے فائق ہوتی ہیں۔

سست دماغ کے بچے، دوسروں کے مقابلہ میں باعتبار تن و توش لاغر ہوتے ہیں۔ وہ تھکے تھکے رہا کرتے ہیں۔ دردِ سر کی شکایت بھی انھیں نسبتاً زیادہ ہو جایا کرتی ہے۔ یہ کمزوریاں بالغ ہونے تک دور نہیں ہوتیں۔ تاہم یہ یاد رکھنا چاہیے کہ ہم اس جگہ اوسطوں سے بحث کر رہے ہیں، ورنہ ایسے افراد موجود ہیں جن کی کوئی ایک خصوصیت ادنیٰ درجہ کی ہوتی ہے لیکن ان میں دیگر اوصاف اعلیٰ درجہ کے ہوتے ہیں۔

اس طرح وہ بچے جن کا دماغ ادنیٰ درجہ کا ہوتا ہے، ان کی سماجی موزونیت بھی ان بچوں کے مقابلہ میں گھٹیا قسم کی ہوتی ہے جن کی صلاحیت کا درجہ اونچا ہے۔ مثلاً مجرموں کی صلاحیت صاف طور پر اوسط سے کم ہوتی ہے۔ تاہم کچھ جرائم پیشہ لوگ اوسط سے بڑھے ہوئے ہوتے ہیں اور بعض میں بلند پایہ ذہانت پائی جاتی ہے۔ ان لوگوں کا ذم یا اوسط ذم بیشتر ۸۰ اور ۸۹ کے بیچوں بیچ یا ۸۹ کے قریب ہوتا ہے۔ بچوں کے ایک عام گروپ میں جو کسی قسم کے انتخاب کی بنا پر نہیں بنایا گیا ہے ۷۰ سے نیچے ذم والے یا کند ذہن بچوں کا جو تناسب پایا جاتا ہے، اس سے کئی گنا زیادہ وہ تناسب ہے جو کمزور ذہن والے مجرم بچوں کا ہوتا ہے۔

قابلیت، کردار اور شخصیت ٹرمین نے غایت درجہ ذہین بچوں کا مطالعہ کیا تھا اس نے ان کا موازنہ ایک ایسے مخلوط گروپ سے کیا جس میں بچوں کو ذہانت کے اعتبار سے نہیں چھانٹا گیا تھا۔ اس موازنہ کی بنیاد جانچ کے وہ نتائج تھے جن کا تعلق کردار و شخصیت کے پیچیدہ اوصاف سے تھا۔ جانچ کا مقصد یہ تھا کہ بچوں کی ایمانداری، ان کے قابل اعتبار ہونے کی کیفیت سماجی طرز عمل، کردار

کی ترجیحات اور جذباتی پختگی کا اندازہ لگایا جائے۔

ان جانچوں میں بلا چھنٹے گروپ کے مقابلہ میں لائق اور فائق لڑکے اور لڑکیاں کہیں زیادہ برتر ثابت ہوئیں۔ یاد رکھیے کہ لائق وفائق بچے بڑے ذہین ہوتے ہیں۔ ہوسکتا ہے کہ انہوں نے اپنے اصل کردار کو چھپا لیا ہو اور ایسے جوابات دینے کی بجائے جوان کے حقیقی کردار اور اغراض کو ظاہر کرتے، ایسے جواب دیے ہوئے ہوں جو جانچ کرنے والے کے نزدیک مستحسن ہوں۔ یعنی وہ سمجھتے تھے کہ جانچ کنندہ کس قسم کے جواب سے متاثر ہوسکتا ہے، لہٰذا بچوں نے اس کے پسند کے جواب دیے۔ دوسرے الفاظ میں کردار اور شخصیت کی جانچیں کس حد تک ذہانت کی جانچیں ہوتی ہیں۔ اگر اس قسم کی جانچوں کے نتائج واقعی درست ہیں تو اس بات کے مان لینے میں تامّل نہ ہونا چاہیے کہ لائق وفائق بچوں کے رواری اوصاف زیادہ پسندیدہ ہوتے ہیں اور یہ بات ہے بہت دل چسپ اس لیے کہ عام رائے یہ ہے کہ ارتکاب جرم میں اور ذہانت میں چولی دامن کا رشتہ ہے۔

کیا عام طور پر یہ نہیں کہا جاتا کہ بوسٹن سے ساٹھ میل کے اندر اندر اگر کسی جرم کا ارتکاب کیا جائے خاص طور پر جائیداد کے سلسلہ میں، تو اس کا مرتکب یقیناً ہارورڈ یونیورسٹی کا گریجویٹ ہوتا ہے؟ فلک بوس عمارتوں پر چڑھ جانے والے چوروں کی طباعی، بدمعاشوں کی چستی و چالاکی، اور دھوکہ بازوں کی ہوشیاری کے عام طور پر چرچے ہوتے رہتے ہیں۔ ذہین آدمی کو اکثر خطرناک خیال کیا جاتا ہے۔ کیوں کہ یہ ڈر لگا رہتا ہے کہ کہیں وہ اپنی ذہانت سے فائدہ اٹھا کر لوگوں کو دھوکہ نہ دے بیٹھے۔ ایمان داری کے بارے میں عام طور پر خیال کیا جاتا ہے کہ اس میں عقل، اوسط سے کم ہوتی ہے اور وہ تخیل سے محروم تیلی کا بیل ہوتا ہے۔

واقعات بتاتے ہیں کہ کردار اور عقل و دانش میں چولی دامن کا رشتہ ہے۔ اس میں شک نہیں کہ بعض ذہین اور قابل لوگ، جرائم خاص کر دھوکہ دہی کے مرتکب ہوتے ہیں۔ ان کا تناسب مجرموں اور قصور وار لوگوں میں سب سے زیادہ ہوتا ہے۔

اعلیٰ ذہانت کے لوگوں کو اکثر ان کے معاصرین 'زنانہ' یا زنخہ' سمجھتے ہیں۔ ان

کے بارے میں یقین کیا جاتا ہے کہ وہ لڑکیوں کے کھیل پسند کرتے ہیں اور ایسے کھیلوں کی طرف توجہ نہیں کرتے جن میں جوشیلے جواں مرد لڑکے حصہ لیتے ہیں، بلکہ کتابیں پڑھتے ہیں یا پیانو بجاتے ہیں۔ جن لڑکوں میں پڑھنے لکھنے کی صلاحیت واجبی ہوتی ہے عام لوگوں کے خیال میں وہی سخت اور محنت طلب کھیلوں میں حصہ لیتے ہیں، جیسے ورزشی کھیل۔

لیکن اصل واقعہ یہ ہے کہ لائق و چیدہ لڑکوں کو سخت اور ورزشی کھیلوں میں تقریباً اتنی ہی دل چسپی ہوتی ہے جتنی کہ غیر چیدہ لڑکوں کو ہوتی ہے۔ دوسری طرف یہ بھی ماننا ہوگا کہ جن بچوں کی عقل و دانش برتر ہوتی ہے وہ کم و بیش اسکول سے متعلق سرگرمیوں میں نسبتاً کہیں زیادہ دل چسپی لیتے ہیں۔ وہ خاص طور پر پڑھنا پسند کرتے ہیں۔ چھوٹی لڑکیوں کو خاص طور پر تصویریں کاٹنا، ڈرائنگ کرنا اور رنگ بھرنا بہت مرغوب ہوتا ہے اور اعلیٰ درجے کے دانش مند بچوں میں اس قسم کی رغبت قدرتی چیز ہے۔ لیکن دانش مند اور لائق بچے کھیلوں سے اور جسمانی سرگرمیوں میں بھی اتنی ہی دل چسپی رکھتے ہیں جتنی کہ معمولی بچے رکھتے ہیں۔

عام ذہانت اور سماجی مقبولیت کے مابین صریح تعلق ہے۔ جن بچوں کو بہت سے لوگ درست بنانے کے آرزومند ہوں، جنھیں برابر تحفے تحائف پیش کیے جائیں اور جنھیں کام اور کھیل دونوں میں ساتھی بنانے کی تمنا کی جائے، ہمارے نزدیک ایسے ہی بچوں کو سب سے زیادہ مقبول کہنا چاہیے۔ کند ذہن بچوں کے مقابلہ میں زیادہ ذہین بچوں میں، قبول عام، حاصل کرنے کی طرف زیادہ رجحان پایا جاتا ہے۔ کسی ایک جماعت میں ذہانت اور سماجی مقبولیت کی باہمی نسبت ۳۵ ر. کے اردگرد ہی ہوتی ہے، اسے اعلیٰ درجہ کی نسبت تو نہیں کہا جا سکتا لیکن جب یہ کسی ایک جماعت کی نمائندگی کرے تو اس میں ایک گونہ اہمیت پیدا ہو جاتی ہے۔ سماجی مقبولیت بڑی حد تک سماجی ذہانت کے مترادف ہے۔ لہٰذا کہا جا سکتا ہے کہ عام ذہانت اور سماجی ذہانت دونوں لازم و ملزوم ہیں۔

چنانچہ بحیثیت مجموعی یہ دیکھا گیا ہے کہ اچھی خصلتیں اور پسندیدہ خصوصیتیں

ہم رشتہ ہوتی ہیں۔ اس میں بلا شبہ بہت سے استثنار بھی ہیں۔ لیکن اکثر و بیشتر، ذہانت ایمانداری، تندرستی اور شخصیت سب چیزیں ہر شخص کے اندر اوسط سے کم یا اوسط کے مطابق یا اوسط سے زیادہ مقداروں میں پائی جاتی ہیں۔ لہٰذا کسی شخص میں جس قدر اس قسم کی خصوصیات پائی جائیں گی۔ اسی درجہ کی دوسری خصوصیات بھی ہوں گی۔

لائق و فائق بچوں کی کامیابی اور ناکامی

لائق بچوں کے بارے میں حالیہ معلومات زیادہ تر ٹرمین اور اس کے ساتھی کارکنوں[1] نے حاصل کی ہیں۔ ۱۹۲۲ء میں ٹرمین نے ابتدائی اور ہائی اسکول کے چیدہ چیدہ گروپوں کا مطالعہ بڑی احتیاط سے کیا تھا۔ ان گروپوں کا ذہنی ۱۴۰ اور اس سے اوپر تھا۔ ۱۹۲۸ء میں ٹرمین کے لائق اور چیدہ گروپ کا مزید مطالعہ کیا گیا۔ ۱۹۳۹ء میں ایک بار پھر ٹرمین اور اس کے ساتھیوں نے اسی لائق گروپ کا از سرِ نو مطالعہ کیا۔ تقریباً ڈیڑھ ہزار لائق بچوں کے نتائج کے ریکارڈ ٹرمین کے فائل میں موجود تھے اور اس نے اپنے ابتدائی گروپ میں سے تقریباً ایک ہزار چار سو یعنی ۹۳ فی صد بچوں کا پتہ چلایا۔ ابتدائی اسکول کے جن بچوں کا پہلی مرتبہ ۱۹۲۲ء میں مطالعہ کیا گیا تھا، جب دوبارہ ۱۹۳۹ء میں مطالعہ کیا گیا تو ان کی عمر اوسطاً ۲۶ سال کی ہو چکی تھی اور ہائی اسکول کے ابتدائی مطالعہ کے طلبار کی عمر اوسطاً ۳۲ سال ہو گئی تھی۔

لائق بچے عرصہ ہوا بڑی عمر کے ہو گئے اور آخری رپورٹ کے مطابق ان کی اوسط عمر ۴۳ سال ہو چکی تھی۔ اب[1] ان کا مطالعہ، تقریباً ۴۰ سال سے اوپر عمر میں کیا جا رہا ہے اور جلد ہی اس مطالعہ کی رپورٹ سامنے آجائے گی۔ لائق اور ذہین لڑکے نے، بالغ ہونے تک اپنے جسمانی تن و توش کی نسبتی حیثیت کو برقرار رکھا اور وہ ایک اوسط تن و توش کے بالغ شخص سے تقریباً دو انچ زیادہ لمبا اور دس پونڈ زیادہ وزنی ہے۔ لائق

---

[1] Terman, G.M. & M.H. Oden, The Gifted Child Grows up. Twenty five years Follow-up of a Senior Group. Stanford Unifersity Press, Stanford Universal, April, 1947.

اور ذہین لڑکیاں بڑھ کر اب پوری عورتیں بن گئیں۔ یہ عورتیں بلحاظ قامت اور وزن اوسط سے کچھ ہی اوپر ہیں اور یہ خیال کیا جاتا ہے کہ ان کا تن و توش اوسط درجہ کا ہی ہے۔ مردوں اور عورتوں دونوں کی تندرستی اوسط سے کسی قدر بہتر ہے اور ان میں شرح اموات اوسط سے کچھ کم ہے۔ خودکشی اور سنگین دماغی امراض کے واقعات بھی عام لوگوں کے مقابلہ میں، ان مردوں اور عورتوں میں کم پائے جاتے ہیں۔

ذاتی اور سماجی دونوں لحاظ سے ان کی زندگی اوسط سے بہتر ہے۔ تاہم سب لڑکوں کا ریکارڈ بے عیب نہیں رہ سکا۔ لائق اور ذہین لڑکوں میں تین لڑکے اتنے جرائم پیشہ ثابت ہوئے کہ انھیں اصلاحی جیل خانوں میں داخل کرنا پڑا۔ لیکن بالغ ہونے پر وہ اپنی زندگی خوش اسلوبی سے بسر کر رہے ہیں۔ ایک لائق اور ذہین بچہ، بالغ ہونے پر قانون کی خلاف ورزی کرنے پر جیل میں بند کر دیا گیا۔ اس گروپ میں چند لوگ، کثرت سے منشیات استعمال کرنے کے عادی ہو گئے ہیں۔ ۱٫۴۵ فی صد مرد اور ۰٫۹۲ فی صد عورتیں، شراب کے عادی ہونے کی وجہ سے کالج کے لیے ایک بہت سنگین مسئلہ بن گئی ہیں۔ ان سب باتوں کے باوجود، عام لوگوں کے مقابلہ میں، لائق اور ذہین لوگوں میں، جرم پیشہ اور نشہ باز افراد کی تعداد، نسبتاً کم پائی جاتی ہے۔

تعلیمی اور پیشہ ورانہ لحاظ سے، لائق و ذہین لوگوں کا ریکارڈ بہت نمایاں اور اوسط سے کہیں آگے ہے۔ مردوں میں ۶۹٫۵ فی صد اور عورتوں میں، ۶۶٫۸ فی صد نے کالج سے گریجویٹ کی ڈگری حاصل کی۔ عام لوگوں سے موازنہ کیا جائے تو یہ برتری معمولی نہیں اس لیے کہ اسی عمر کے دوسرے لوگوں میں صرف ۸ فی صد نے گریجویٹ کی سند حاصل کی تھی۔ ہائی اسکول پاس کرنے والے بچوں کے ریکارڈ سے بھی ظاہر ہوتا ہے کہ ۹۹٫۶ فی صد لائق اور ذہین لڑکوں نے اور ۹۸٫۶ فی صد لڑکیوں نے ہائی اسکول امتحان پاس کیا۔ اس کے مقابلہ میں عام بالغ آبادی میں سے ۲۵ فی صد نے یہ امتحان پاس کیا۔ ذہین لوگوں کی ایک بڑی تعداد اعلیٰ علمی اور پیشہ ورانہ اداروں میں تعلیم پاتی رہی ان میں سے ۱۰٫۸ فی نے پی ایچ، ڈی کی سند حاصل کی ۵٫۸ نے ایم۔ ڈی کی ڈگری

پائی۔ ان میں سے سبھی لوگوں کا کالج ریکارڈ اچھا نہیں رہا اس لیے کہ ان میں سے ۲۳ کا اوسط ذہانت (تقادیبی) کافی نیچا (لیکن یہ دونوں مرد پورے گروپ کی تعداد کا آدھے (۵.۰۰ فی صد بھی کم ہیں۔ ان کے بالمقابل ۳۰ فی صد وہ طلبا ہیں جنھوں نے گریجویٹ کی سند آنرز کے ساتھ حاصل کی ہے۔

پیشہ اور کاروبار میں بھی ذہین طلبا، بالغ ہو کر بہت کامیاب ثابت ہوئے۔ ان میں تقریباً نصف مختلف علمی پیشوں میں لگے ہوئے ہیں اور صرف ۷.۰ فی صد ایسے کاروبار میں مصروف ہیں جن میں معمولی ذہانت کی ضرورت پڑتی ہے۔ اگر اوسط لیا جائے تو عام پیشہ ور اور کاروباری لوگوں کے مقابلہ میں ان کا اوسط دس گنا ہے۔ پینتیس سال عمر ہونے تک ذہین گروپ کے افراد، نوّے کتابیں، یک موضوعی رسالے، نیز انجینیرنگ، طب، سائنس، اور دوسرے موضوعات پر ڈیڑھ ہزار مضامین شائع کر چکے تھے۔ انھوں نے ستو پیٹنٹ (یعنی سرکاری اجازت نامے، جن سے کسی چیز کی صنعت کا حق کسی ایک آدمی یا کمپنی کے لیے مخصوص کر دیا جاتا ہے) حاصل کیے، جن میں سے نصف صرف دو آدمیوں کے پاس تھے۔ ان لوگوں کے دماغ بہت بارآور ثابت ہوئے۔

بالغ لوگوں کے درمیان جو اب ادھیڑ عمر کے لگ بھگ ہیں سب سے زیادہ کامیاب اور سب سے کم کامیاب افراد میں، ذہن کا فرق بہت تھوڑا سا ہے۔ لیکن ہائی اسکول اور کالج کی زندگی کے دوران، ترقی اور کامیابی کا فرق بہت نمایاں رہ چکا ہے۔ سب سے زیادہ کامیاب ہونے والوں میں صرف ۲.۷ ۳ فی صد ہی گریجویٹ کی سند حاصل کر سکے۔ ایسا معلوم ہوتا ہے کہ جن طلبا میں دماغی صلاحیت فراوانی سے موجود ہوتی ہے، کالج میں ان کی کامیابی کا انحصار حوصلہ اور محنت پر ہوتا ہے۔ پیشہ ورانہ کامیابی کے لیے بھی حوصلہ اور محنت بہت ضروری چیزیں ہیں۔ سب سے زیادہ کامیاب ہونے والوں میں سے ۶۲.۵ فی صد نے اور سب سے کم کامیابی حاصل کرنے والوں میں صرف ۲۸ فی صد نے ہائی اسکول میں درجہ اول کے (۸) اے نمبر حاصل کیے۔ ہائی اسکول کے غیر نصابی مشاغل میں جن لڑکوں نے حصہ لیا تھا ان میں اس گروپ کے تقریباً دو گنے

لڑکے شامل تھے جو آگے چل کر سب سے کامیاب ثابت ہوا۔ یہ مقابلہ اس گروپ کے لڑکوں کے ساتھ ساتھ جنھیں آگے چل کر سب سے کم کامیابی حاصل ہوئی، نمبروں کا یہ فرق ظاہر کرتا ہے کہ ان دونوں گروپوں کے درمیان، محنت اور باقاعدہ کوشش کرنے میں فرق تھا اور غیر نصابی سرگرمیوں میں شرکت کرنے کا فرق اس بات کی طرف اشارہ کرتا ہے کہ ان دونوں کے سماجی اوصاف بھی ایک دوسرے سے مختلف تھے۔ ذہین اور لائق گروپ کا مطالعہ کرنے کے بعد ٹرمین نے اپنی تحقیقات کا جائزہ لیتے ہوئے کہا ہے کہ ۱۴۰ ذم سے بالاتر لوگوں کی کامیابی کا دارومدار ان کے سماجی اور جذباتی اوصاف، عمدہ کارگزاری اور اس رجحان پر ہے جو استعداد پیدا کرنے کی سمت رہنمائی کرتا ہے۔

ذہانت کا بہترین یا سب سے زیادہ پسندیدہ ماحصل اصولاً نیز عملاً دونوں اعتبار سے یہ سوال دل چسپ بھی ہے اور غور طلب بھی کہ کسی شخص کا بہترین یا سب سے زیادہ تسلی بخش ذم کیا ہے۔ اس سوال کے جواب کے لیے انسانی ذم کے پورے سلسلے میں کسی ایک ذم یا ذم کے ایک چھوٹے سے سلسلے کو انتخاب کرنا ہوگا۔ یہ سلسلہ قریب قریب ۵ یا ۱۰ سے چل کر تقریباً ۲۰۰ تک پہنچتا ہے۔

ذم کا انتخاب کرنے سے پہلے یہ دھیان میں رکھنا چاہیے کہ ذم یا دوسرے لفظوں میں ذہانت کی علامت، جو آدمی کی عام دماغی صلاحیت کو ظاہر کرتی ہے۔ انسان کی صلاحیتوں کا محض ایک حصہ ہے۔ اس کی صلاحیتوں میں ذہانت کے علاوہ اور بھی چیزیں شامل ہیں، مثلاً تندرستی، جسمانی قوتیں، ہنرمندیاں، کردار اور شخصیت اور مختلف قسم کے عزائم اور ارادوں کی قوتیں۔ ذہانت کا سب سے زیادہ پسندیدہ ماحصل جب زیر بحث ہو تو یہ مان لینا ہوگا کہ انسان کی دوسری خوبیاں مساوی درجہ میں موجود ہیں اور تنہا غور طلب عنصر، اس کی ذہانت ہے۔

مجموعی حیثیت سے ہر مخصوص پیشہ کا ایک موزوں ذم ہوتا ہے اور اس کا تعین اس تجربہ سے کیا جاتا ہے کہ کون لوگ کس کے اہل ہیں۔ شکل ۱۴۰ میں اس کا ایک عام نمونہ:

لے گو۔ یکساں ڈھرّے کے کام کے لیے اعلیٰ ذم والوں کے مقابلہ میں ادنیٰ ذم کے لوگ زیادہ موزوں ہوتے ہیں اس لیے کہ اعلیٰ ذم کے اشخاص کو اس قسم کے کام میں ذہنی گھٹن ہوتی رہتی ہے اور وہ ایسے کام کے لیے ترسا کرتے ہیں جو ان کے ذہن و دماغ میں حرکت و امنگ پیدا کر سکے۔ زیادہ تر لوگ ایسے ماحول میں مگن رہتے ہیں جہاں انھیں کام کرنے اور رہنے سہنے کا موقع اپنے ذم کے مطابق مل جاتا ہے۔ یعنی اعلیٰ اوسط یا ادنیٰ درجہ کے مختلف ذم میں سے جس ذم سے ماحول مطابقت رکھتا ہے اس سطح کی ذہانت کے لوگ اس میں کام کرنا اور رہنا سہنا پسند کرتے ہیں۔

نظریاتی اعتبار سے بظاہر یہ بات معلوم ہوتی ہے کہ زندگی کے ان مسائل اور واقعات کو سمجھنے اور پرکھنے کے لیے جن سے انسانی وجود عبارت ہے، اعلیٰ درجہ کا دماغ کا ہونا شرطِ اولیں ہے تاکہ سیر حاصل اور عمدہ زندگی بسر کی جا سکے۔ بہرحال یہ بھی ایک مشہور بات ہے کہ نسبتاً کند ذہن اشخاص کے مقابلہ میں، بعض بہت چوکس اور صاف دماغ لوگ مصیبتوں اور پریشانیوں میں زیادہ تر اپنا سر کھپاتے ہیں۔ اس لیے ایک اچھا دماغ مسائل پیدا کرنے کا سبب بھی بن سکتا ہے اور انھیں حل کرنے کا ذریعہ بھی یعنی ذہانت کے بیجا استعمال سے مشکلات پیدا کی جا سکتی ہیں اور اس کا معقول استعمال کیا جائے تو زندگی کے مسائل حل کرنے میں مدد مل سکتی ہے۔

سماجی اور اقتصادی ڈھانچے کو سمجھنے کی خاطر بڑی بڑی سائنسی دریافتیں کی جاتی ہیں جن سے دنیا کے علمی سرمایہ میں نمایاں اضافہ ہوتا ہے۔ اس کام کے لیے عموماً بہت اعلیٰ درجہ کا ذم درکار ہوتا ہے۔ اس کے علاوہ خصوصی دلچسپی اور گہری نظر کی بھی ضرورت ہوتی ہے جو فطری اور غیر معمولی دماغ کے امتیازی اوصاف ہیں۔ ذہانت کے سلسلہ میں جو جانچیں کی جاتی ہیں ان کے ذریعہ ان غیر معمولی اوصاف کا اندازہ نہیں لگایا جا سکتا۔ ایسے لیاقت اور اوصاف رکھنے والے اشخاص اتنے کم یاب ہوتے ہیں کہ وہ بہترین ذم کے تصور پر پورے نہیں اترتے۔ درحقیقت، غیر معمولی ذہین لوگ، اوسط درجہ کی ذہانت سے اس قدر ہٹے ہوئے ہوتے ہیں کہ ایسے بیشتر حالات کو سمجھنے میں

انھیں مشکل پیش آتی ہے جن سے ان کا سابقہ پڑتا ہے۔

۱۳۰ سے ۱۴۵ تک یا ۱۲۵ سے ۱۵۰ تک ذم کا جو سلسلہ چلتا ہے وہی غالباً بہترین ذم ہوتے ہیں۔ کوئی شخص بھی اس سوال کا من مانا جواب نہیں دے سکتا کہ ذہانت کا وہ کون سا درجہ ہوتا ہے جسے مجموعی طور پر سب سے زیادہ قابل اطمینان سمجھا جائے۔ تاہم اس سلسلہ میں کوشش کرنا کارآمد ہے، کیوں کہ اس کی وجہ سے توجہ ایسی اقدار کی طرف مبذول ہوجاتی ہے، جو ۱۲۵ سے ۱۵۰ تک کے ذم سے وابستہ سمجھی جاتی ہیں۔ جن لوگوں کا ذم ان حدود کے اندر ہوتا ہے وہ آسانی سے سیکھ سکتے ہیں، جلد ہی اپنے سبق کو سمجھ لیتے ہیں اور بہت سے ذہنی مسائل جن سے انھیں واسطہ پڑتا ہے، ان سے نمٹنے کی اُن میں صلاحیت ہوتی ہے۔ مثلاً وہ طلبا، جن کا ذم ۱۲۵ سے ۱۵۰ تک ہوتا ہے وہ اپنی تربیت اس طرح کرسکتے ہیں کہ بہترین پوزیشن حاصل کرسکیں اور اپنے مسائل سے نمٹنے میں انھیں شاذونادر ہی ذہنی رکاوٹ پیش آتی ہو۔ اس کے علاوہ یہ طلبا اوسط سے بہت زیادہ اونچے ہوتے اور اسی وجہ سے دنیا سے اتنے الگ تھلگ بھی نہیں ہو پاتے کہ اپنے لیے خاص مسائل پیدا کرلیں جیسا کہ انتہائی ذہین بچوں کے معاملہ میں ہوتا ہے۔ جن بچوں اور بالغوں کے ذم ۱۳۵ سے ۱۵۰ کے لگ بھگ ہوتے ہیں ان کی تاریخ بتاتی ہے کہ ہر لحاظ سے ان کی بڑی تعداد نے حالاتِ زندگی سے قابلِ اطمینان طور پر ہم آہنگی حاصل کرلی ہے۔ یہ بات ملحوظ خاطر رہے کہ ایک کوڑ دماغ جس نے حالات زندگی سے بخوبی مطابقت پیدا کرلی ہے اس شخص کے مقابلہ میں زیادہ مفید، خوش و خرم زندگی بسر کرتا ہے اور بہتر شہری ہوتا ہے، جس کا ذم تو اعلیٰ درجہ کا ہو لیکن جو سنکی، کاہل اور بے ایمان ہو۔

خلاصہ اور اعادہ

تحصیل علم کی صلاحیت اور علامات (جیسے حروف و عدد، شکلیں، تصویریں، وغیرہ تحریر و تقریر وغیرہ میں استعمال ہوتی ہیں) کی مدد سے غور و فکر کرنے، صحیح ردعمل ہونے، اور اپنے ماحول سے مطابقت پیدا کرنے کو ذہانت کہتے ہیں۔ غالباً موثر طرز عمل کو بھی ذہانت

کہا جا سکتا ہے۔

قوت دماغی، بلندئ فکر، اور سطح ذہانت کا تعین اس بات سے ہوتا ہے کہ جن کاموں کو کوئی شخص انجام دینے کی صلاحیت رکھتا ہے وہ کتنے مشکل ہیں۔ رفتار کا تعین اس پر منحصر ہے کہ ایک مقررہ وقت میں وہ کتنے کام کر سکتا ہے۔ پھیلاؤ یا وسعت کا تعین کرنے کے لیے یہ دیکھنا ہوتا ہے کہ کسی مقررہ سطح پر کارگزاریوں کی تعداد کیا ہے۔ فکر کی بلندی اور پھیلاؤ یا وسعت سے یہ تعین کیا جاتا ہے کہ انسانی دماغ کتنا وسیع و عریض ہے۔

ذہانت کا جائزہ اگر ان کاموں پر منحصر ہے جو کوئی شخص انجام دے سکتا ہے تو اس حالت میں ذہانت ایک مقداری چیز ہو جاتی ہے۔

یہ بات مان لی گئی ہے کہ دماغی صلاحیت، آدمی کی صحیح ذہانت بتاتی ہے، اس لیے کہ دماغی صلاحیت پیدا کرنے میں ذہانت کام کرتی ہے، اس لیے دماغی صلاحیت اسی قدر ہوگی جتنی کسی شخص میں ذہانت کی وسعت ہوتی ہے۔ اگر کسی بچے کے تہذیبی اور تعلیمی مواقع محدود ہوں تو وہ بچہ پوری طرح ترقی نہیں کر سکتا۔

باہمی ربط کا نظریہ، مخصوص اعصابی رابطوں اور بندھنوں پر قائم ہے۔ 'ع' (عام دماغی صلاحیت) اور 'م' (مخصوص قابلیتیں) کے نظریہ کے تحت عام دماغی صلاحیت اور مخصوص قابلیتوں پر بحث کی گئی ہے، اور ابتدائی (بنیادی) ذہنی قابلیتوں کے نظریہ میں وہ قابلیتیں شامل ہیں جن کا ذکر صفحہ 287 پر کیا گیا ہے۔ ادراک، حافظہ، استدلال اور تخیل غالباً دماغ کے بنیادی افعال ہوتے ہیں۔

ذہانت کی جانچیں، دماغی صلاحیت کو واقعی طور پر جانچتی ہیں، اس کا ثبوت ذیل کی چیزوں سے ملتا ہے: کلاس کے سب سے زیادہ عمر والے بچوں کا نتیجہ سب سے گھٹیا اور سب سے کم عمر کے بچوں کا نتیجہ سب سے اعلیٰ درجہ کا ثابت ہوا۔ اسکول میں کامیابی اور اساتذہ کے اندازے، دماغی جانچ کے نمبروں سے باہمی نسبت رکھتے ہیں اور یہ کہ پیشہ کی حیثیت دماغی جانچ کے نمبروں سے مطابقت رکھتی ہے۔

ذہانت کی جانچیں جو معمولاً کی جاتی ہیں وہ بے انتہا سودمند ہیں۔ اس لیے کہ ان

سے پتہ چل جاتا ہے کہ بچہ اسکول میں کیا کچھ کر سکتا ہے یعنی حصول علم کے سلسلہ میں اس کا کیا اور کتنا میلان ہے۔

مجرد، یا خالص ذہانت کا تعلق اس امر سے ہے کہ کسی شخص میں لفظوں، ہندسوں اور دوسری علامتوں کو سمجھنے اور استعمال کرنے کی کتنی اہلیت ہے۔ میکانکی حرکی یا مقرون ذہانت کا تعلق اس امر سے ہے کہ کسی شخص میں محسوس اور خارجی اشیاء کو کام میں لانے کی کتنی اہلیت اور لیاقت ہے۔ نیز یہ کہ وہ اپنے اعضائے جسمانی کو استعمال کرنے کی کتنی مہارت رکھتا ہے۔ سماجی ذہانت کا تعلق لوگوں کے ساتھ مل جل کر زندگی بسر کرنے کی صلاحیت سے ہے۔

جن بچوں کے ذم اونچے درجہ کے ہوتے ہیں ان میں جسمانی، کرداری اور سماجی اوصاف بہت وسیع ہوتے ہیں۔ مجموعی حیثیت سے جن بچوں کی ذہانت بلند و برتر ہوتی ہے ان میں تن و توش، تندرستی، کردار اور سماجی اوصاف کو اوسط سطح سے اونچا بنانے کا میلان پایا جاتا ہے۔ جن بچوں میں کم ذہانت ہوتی ہے ان میں متذکرہ بالا اوصاف اوسط سے کم درجہ کے ہوتے ہیں۔

بالغوں کا گروپ جو بچپن سے غیر معمولی فطری ذہانت کا مالک تھا، اوسط سے کہیں زیادہ کامیاب ثابت ہوا۔ تاہم ان کا ریکارڈ، عیب اور ناکامی سے کلیتاً پاک نہیں۔

بہترین ذم ۱۲۵ اور ۱۵۰ کے درمیان ہوتا ہے۔ لیکن درحقیقت یہ محض ایک مفروضہ ہے۔ اس مفروضہ کی بنیاد اس یقین پر ہے کہ ۱۲۵ اور ۱۵۰ کے درمیان جن لوگوں کے ذم ہوتے ہیں وہ واقعی اس دنیا میں دوسروں کے ساتھ مل جل کر بہترین زندگی بسر کر سکتے ہیں۔

اپنی معلومات جانچیے

۱۔ دماغی تنظیم عصبی، یا دماغی ساخت کے بارے میں جو نظریے بیان کیے گئے ہیں،

آپ کے خیال میں ان میں سب سے زیادہ موزوں نظریہ کیا ہے؟ وضاحت کیجیے۔

۲۔ ذہانت کے تصور کو وسیع تر بنانے کے لیے، "بلندی"، عرض" (چوڑائی)"، وسعت" (رقبہ)"، "قوت"، "سلسلہ"، "سطح"، اور "رفتار" کی اصطلاحیں استعمال کی گئی ہیں۔ ان اصطلاحوں کی روشنی میں ذہانت کی وضاحت کیجیے۔

۳۔ ذہانت کی تہ میں کون سے دماغی افعال کارفرما ہوتے ہیں؟ تشریح کے ساتھ بیان کیجیے۔

۴۔ اس بارے میں، موافق اور مخالف ثبوت آپ کے پاس کیا ہیں کہ ذہانت کی جانچوں سے، اصل ذہانت کی واقعی جانچ ہو جاتی ہے؟

۵۔ دماغی یا ذہانت کی مثالی جانچوں کے بعد کچھ طلبا، اونچی سطح کے اور کچھ اوسط اور ادنیٰ سطح کے ثابت ہوتے ہیں۔ بتائیے کہ ان مختلف سطحوں کے طلبا کو اسکول کی باہر کی زندگی میں کس قسم کے فائدے حاصل ہوتے ہیں اور کس قسم کی دشواریوں سے دوچار ہونا پڑتا ہے۔

۶۔ برتر لیاقت کے طلبا، اور کمزور ذہن طلبا، کی خاصیتوں میں کس قسم کے اختلافات پائے جاتے ہیں؟ ان میں سے بعض اختلافات سے بحث کیجیے۔

۷۔ ذہانت کی تین قسمیں یا یوں کہیے کہ تین پہلو ہوتے ہیں۔ یعنی وہ ذہانت جو خیالات اور تصورات سے تعلق رکھتی ہے، دوسرے وہ ذہانت جو سماجی معاملات میں کام آتی ہے۔ اور تیسرے وہ ذہانت جو میکانکی کاموں، اور مقرون چیزوں میں مہارت پیدا کرنے کے لیے استعمال کی جاتی ہے۔ اگر ان تینوں ذہانتوں میں سے کسی دو کو انتخاب کرنا ہو جن میں آپ اعلیٰ درجہ حاصل کر سکتے ہیں اور ایک ذہانت کو صرف ادنیٰ درجہ تک رکھنا چاہتے ہیں تو بتایے کہ آپ کون سی دو ذہانتوں کو اعلیٰ درجہ حاصل کرنے کے لیے انتخاب کریں گے۔

۸۔ فرض کیجیے کہ کسی شخص کی عام ذہانت کا ذم ۱۲۵ سے ۱۵۰ تک ہے لیکن ساتھ

ساتھ وہ موسیقی، ریاضی، میکانکی اختراعات، روپیہ کمانے اور اداکاری و تصنیف میں اعلیٰ درجہ کی خصوصی قابلیت رکھتا ہو تو بتایئے کہ اس سے کس قسم کی کامیابیوں کی توقع کی جاسکتی ہے۔

۹۔ افراد ذہانت کی جانچ میں جو نمبر حاصل کرتے ہیں، اُن نمبروں کا ان کے پیشہ سے کیا تعلق ہوتا ہے؟ پیشہ ورانہ رہنمائی میں اس قسم کی جانچ کے نتائج سے کیا مدد لی جاسکتی ہے؟

۱۰۔ ذہانت کی مختلف تعریفوں پر تنقید کیجیے اور ان کا جائزہ لیجیے۔ ان میں سے اپنی پسندیدہ تعریف کا انتخاب کیجیے یا ذہانت کی کوئی نئی تعریف خود مرتب کیجیے۔

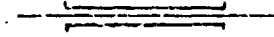
۱۱۔ قابلیتوں اور صلاحیتوں کا فرق بتایئے۔

۱۲۔ ایک ہی شخص کی متعدد خصلتوں میں کیا باہمی تعلق ہوتا ہے؟ بتایئے کہ آیا عام رجحان یہ ہے کہ کسی شخص میں تمام خوبیاں ہوتی ہیں یا اعلیٰ خوبیوں کے ساتھ ساتھ کم تر درجہ کی خوبیاں بطور تلافی اس میں موجود ہوتی ہیں۔

۱۳۔ ذہانت کی مختلف قسموں اور پہلوؤں کو ملحوظِ خاطر رکھتے ہوئے کسی ایک آدمی کو چھانٹیے اور بتایئے کہ ذہانت کے عطیے اس میں کس درجہ کے ہیں۔ فرض کیجیے کہ کسی شخص میں ذہانت کی کوئی ایک خوبی اعلیٰ درجہ کی ہے، دوسری خوبیوں میں کون سا درجہ حاصل کرنے کی اس سے امید کی جاسکتی ہے۔ یہ بھی بتایئے کہ ذہانت کی ایک قسم میں خوبیوں کے درجے کس طرح متعین ہوں گے۔

۱۴۔ عام طور پر کہا جاتا ہے کہ معمولی ذہانت کے لوگ، اعلیٰ ذہانت والوں کے مقابلہ میں زیادہ طاقت ور اور زیادہ تندرست ہوتے ہیں۔ اس بارے میں آپ کا کیا خیال ہے؟

۱۵۔ فطری اور غیر معمولی ذہانت کے بچوں کی ترقی کا حال بالغ ہونے پر کیا ہوتا ہے۔ اس مسئلہ پر وضاحت کے ساتھ بحث کیجیے۔

۱۶۔ جن بچوں کو ہر قسم کی سماجی اور معاشی سہولتیں حاصل ہیں اور جنھیں کم سے کم حاصل ہیں، ان کے مابین اکثر ذہن کا فرق پایا جاتا ہے۔ بتایئے کہ کیا اس فرق کی بنیادی وجہ یہ ہے کہ ان دونوں گروہوں کی دماغی صلاحیت حقیقتاً ایک دوسرے سے مختلف ہے یا یہ فرق تہذیبی برتری اور ابتری کا نتیجہ ہے۔ اس پر مشرح بحث کیجیے۔

۱۳۔ سیکھنے کی صلاحیت اور اسکول میں ترقّی
طالب علم کی رہنمائی

اس باب میں کیا کیا باتیں ملیں گی

اگر طلبار کی دماغی صلاحیت کا فرداً فرداً امتحان لیا جائے تو کنڈر گارٹن یا پہلی جماعت کا اُستاد، اپنے شاگردوں کے بارے میں کس قسم کی معلومات حاصل کرسکتا ہے؟

یہ تسلیم شدہ بات ہے کہ مختلف لڑکے اور لڑکیوں کی قابلیت اور دلچسپیوں میں فرق ہوتا ہے۔ تو کیا تعلیم شروع کرانے میں عمر کے معیار بھی مختلف ہونے ضروری ہیں؟

طلبا۔ کی ذہانت کی جانچ کی جاتی ہے اور اسکولوں میں جو مختلف قسم کے مضامین پڑھائے جاتے ہیں ان کی بھی جانچ کی جاتی ہے۔ اس باب میں بتایا گیا ہے کہ ان دونوں کے درمیان باہمی تعلق کس قسم کا ہے۔ اس تعلق کو پڑھیے اور سمجھیے۔

اس باب میں "آمادگی" اور "فِطری میلان" کی اصلاحیں متعدد مطالعوں کے سلسلہ میں استعمال کی گئی ہیں۔

جو طلبار، آخری حدوں تک اپنی تعلیم پہنچاتے ہیں اور جو بیچ میں ہی چھوڑ بھاگتے ہیں اُن کی ذہانت کی جانچ کے نتیجوں میں کیا فرق ہے؟

کالج میں کامیاب ہونے کے لیے اسکول میں طالب علم کی تعلیمی حیثیت اور ذہانت کا درجہ کیا ہونا چاہیئے؟

۴۰ر، اور ۵۰ر، کی نسبت کے ذریعے، نسبت باہمی کی تشریح و توضیح کی گئی ہے اس تشریح کا غور سے مطالعہ کرنا چاہیے۔

کچھ کند ذہن بچوں کو چھوڑ کر سب بچے تعلیم شروع کرنے کے لیے اسکول میں داخل ہوتے ہیں لیکن تعلیمی سیڑھی پر چڑھتے چڑھتے اُن میں سے بعض کی رفتار سست پڑ جاتی ہے اور بعض تعلیم ترک کر بیٹھتے ہیں۔ آپ کو یہ معلوم کرنا ہے کہ کنڈرگارٹن سے لے کر، یونیورسٹی تک طلبار کی ذہانت کی سطحیں کیا ہیں ؟

یہ بھی معلوم کیجئے کہ اُن طلبار کی اوسط ذہانت میں کیا کیا فرق پائے جاتے ہیں جو اسکول میں مختلف قسم کے مضامین لیتے ہیں، جیسے علمی، تجارتی، پیشہ سے متعلق یا اور خاص مضامین، مثلاً موسیقی، اور مصوری۔

کالج کے مختلف شعبوں میں، طلبار کی قابلیتوں میں جو اختلافات ہیں انھیں معلوم کیجئے اور ہائی اسکول کالج اور یونیورسٹی کے طلبار کی ذہانت کے باہمی فرق کو بھی جاننے کی کوشش کیجیے۔

نوٹ کیجیے کہ طلبار کی ذہانت کا درجہ خاص کر چھوٹے اسکولوں میں ہر سال تبدیل ہوتا رہتا ہے۔

تعارف

ہر سال موسم خزاں میں تیس لاکھ سے اوپر بچے پہلی جماعت میں داخل ہوتے ہیں۔ ان میں کچھ بچے کنڈرگارٹن سے آتے ہیں، اس لیے اُن بچوں کے مقابلہ میں جو پہلی مرتبہ درجہ اول میں داخل کئے جاتے ہیں کنڈرگارٹن کے تربیت یافتہ بچوں کو کسی قدر فوقیت حاصل ہوتی ہے۔

تیس لاکھ بچوں کی یہ فوج، سالہاسال امریکی تعلیمی نظام کے مختلف مرحلوں میں سے ہو کر گذرتی رہے گی۔ کچھ تو شروع ہی میں لڑکھڑا جائیں گے۔ کچھ پیچھے رہ جائیں گے لیکن ان میں سے چند پھر اپنے ساتھیوں کو پکڑ لیں گے۔ بعض طلبار آگے آگے ہونگے اور ممکن ہے کہ اپنی برتری میں مزید اضافہ کرلیں۔ جوں جوں یہ فوج ایک گریڈ سے دوسرے گریڈ کی سمت کوچ کرے گی طلبار کی روز افزوں تعداد کے لیے راستہ زیادہ ڈھلوان اور پھسلوان ہوتا جائے گا۔ مگر بہت سے اسکول مختلف بچوں کے لیے راستے تبدیل کردیں گے۔ تعلیم زیادہ آسان بنادی جائے گی۔

تاکہ زیادہ سے زیادہ طلبا اپنا سفر جاری رکھ سکیں۔ پھر بھی بعض طلبا راہ میں گرتے پڑتے رہیں گے۔ بہت سے طلبا آٹھویں اور نویں جماعت کے اختتام پر ہی تعلیم ختم کر دیں گے۔ بہتیرے ہائی اسکول ختم کرنے سے پہلے تعلیم کو خیرباد کہہ دیں گے۔ ہائی اسکول پاس کرنے والوں میں سے آج کل ۴۰ فی صد طلبا کالج میں داخل ہوتے ہیں۔ اور ان میں سے صرف نصف تعداد کالج کی تعلیم پوری کرتی ہے۔ کچھ طلبا چار سال سے زیادہ اعلیٰ تعلیم حاصل کرتے ہیں۔ وہ طب یا قانون کی اسناد حاصل کرنے کی غرض سے تعلیم جاری رکھتے ہیں۔

ترقی کا انحصار زیادہ تر ہر طالب علم کی دماغی اور ذاتی قوت اور توانائی پر ہے۔ اس کا انحصار اس بات پر بھی ہے کہ اسکول اپنے طلبا کے لیے کس قسم کی راہیں اور راستے کھولتا ہے اور طلبا کی خاطر اساتذہ کی امداد کسی نوعیت کی ہوتی ہے۔

بچے کے متعلق پیش گوئی کرنا کہ وہ کیا کر سکتا ہے

دماغی جانچ کے نتیجوں سے پرنسپل اور استاد صحیح صحیح اندازہ لگا سکتے ہیں کہ اسکول میں بچہ سے کتنی اور کیسی کامیابی کی توقع کرنی چاہیے۔ اس کے علاوہ عام طور پر پیش گوئی کی جا سکتی ہے کہ کوئی طالب علم آخرکار کس قسم کی روزی کمانے کا دھندا اختیار کر سکے گا۔ لیکن اس کا اندازہ لگانے میں استاد کو بڑی احتیاط اور اعتدال سے کام لینا ہوگا۔ اسکول میں داخل ہوتے وقت اگر بچہ کی جانچ غور و خوض اور احتیاط سے کی جائے تو اسکول کے مضامین میں اس کی کامیابی اور کلاس میں اس کی ترقی کے بارے میں پیش گوئی ان بچوں کے مقابلہ میں کہیں زیادہ اچھی طرح کی جا سکتی ہے جن کی کوئی جانچ نہ کی گئی ہو۔

تعلیمی ترقی کے بارے میں، پیش گوئی کی بنیاد زیادہ قابل اعتبار بنانے کی غرض سے، طالب علموں کی وقتاً فوقتاً جانچ کرتے رہنا چاہیے اور ممکن ہو تو ہر تیسرے سال۔ داخلہ کے وقت بچوں کو اسکول کا کوئی تجربہ نہیں ہوتا، لہٰذا اس وقت کی جانچ اعتبار کے قابل نہیں ہوتی۔ اسکول میں داخل ہونے کے بعد جب

بچوں کو اسکول کا کافی تجربہ ہو جائے تو اس کے بعد جو جانچ کی جائے گی اُس سے ایک حد تک جانچ کی لازمی بے اعتباری پر قابو پایا جا سکتا ہے۔

بعض نظامِ مدارس میں کنڈر گارٹن کا استاد، داخلہ کے وقت بچوں کی جانچ کیا کرتا ہے۔ اس سے یہ فائدہ ہے کہ پہلی ہی واقفیت میں استاد کو ہر بچے کے بارے میں اچھا خاصا صحیح علم ہو جاتا ہے کہ اس کی ذہنی مستعدی اور دماغی پختگی کا کیا حال ہے۔ ایک یا دو گھنٹے میں ہی استاد کو وہ سب کچھ معلوم ہو جاتا ہے جیسے وہ بچے کی دماغی صلاحیتیں معلوم کرنے کی غرض سے ایک سال میں حاصل کر پاتا ہے۔ بچے کے بارے میں بعض ایسی معلومات حاصل ہو جاتی ہیں جو کسی اور طریقہ سے ہرگز نہیں معلوم کی جا سکتی تھیں۔ اس کے علاوہ بچہ کی جانچ سے جو اس منزل پر، ایک اعتبار سے، باقاعدہ انٹرویو کا درجہ رکھتی ہے، استاد کو معلوم ہو جاتا ہے کہ آیا بچہ بیباک ہے یا شرمیلا، اپنے خیالات بخوبی ظاہر کر سکتا ہے یا اظہار خیال میں کمزور ہے۔ کام میں دلچسپی رکھتا ہے یا بے پرواہ ہے۔ توجہ سے کام لیتا ہے یا بے اعتنائی سے۔ اپنے ساتھیوں اور استاد کے ساتھ دوستی اور تعاون کا رویہ اختیار کرتا ہے یا اس کے برعکس۔ جانچ کنڈر گارٹن میں داخل کرنے سے پہلے کی جائے یا اسکول کے درجہ اول میں داخلہ سے قبل، دونوں صورتوں میں استاد کو بچے کی شخصیت اور سماجی خوبیوں کے بارے میں بہت قیمتی معلومات حاصل ہو جاتی ہیں۔

پہلی جماعت میں داخلہ کے وقت اگر اُستاد کو اپنے شاگردوں کے ذم اور درع، معلوم ہوں تو وہ پہلے ہی ٹھیک اندازہ لگا سکتا ہے کہ اُس کے شاگرد پڑھنے لکھنے اور حساب میں آئندہ چل کر کیسے ثابت ہوں گے۔ یہ ضروری نہیں ہے کہ جو طلبا دماغی جانچ میں اعلیٰ درجے کے ثابت ہوئے ہوں وہ سب کے سب حساب میں سب سے اعلیٰ درجہ حاصل کریں گے۔ اور جو طلبا دماغی جانچ میں سب سے ادنیٰ درجے کے ثابت ہوئے ہوں وہ سب کے سب پڑھنے اور ہجّا کرنے میں بھی سب سے کمزور ثابت ہوں گے۔ تاہم دماغی جانچ سے عام رجحان کا پتہ

چل جاتا ہے۔ اور اس سے استاد کی ایک گونہ رہ نمائی ہوتی ہے کہ اس کو اپنے شاگردوں سے انفرادی اور جماعتی دونوں لحاظ سے کس قسم کی توقعات وابستہ رکھنی چاہییں۔

معمولی اور عملی تجربوں نے ثابت کر دیا ہے کہ جس بچے کی دماغی عمر ۵ سال ہو اس کا ذہن اتنا ترقی یافتہ نہیں ہوتا کہ اُسے پڑھنا سکھایا جائے۔ اس کا مطلب وقت ضائع کرنا ہے اس لیے کہ بچّہ مطبوعہ لفظوں کو اچھی طرح سمجھ نہیں سکتا اور نتیجہ اس کے سوا کچھ نہیں کہ ترقی کے بجائے، بچے کی ہمت شکنی ہو۔ ۶ سال کی عمر میں یہ اہلیت ہو جاتی ہے کہ وہ پڑھنے میں زیادہ وقت مفید طریق پر صرف کر کے ترقی کرے لیکن ۶ ½ سال کی عمر میں، بچّہ عام طور پر، پڑھنا سیکھنے میں بڑی اچھی ترقی کر سکتا ہے۔

اس سلسلہ میں یہ بتا دینا ضروری ہے کہ پڑھنا سیکھنے پر بچّہ کی آمادگی کی بھی جانچ کی جاتی ہے۔ ان جانچوں کے ذریعے معلوم کیا جاتا ہے کہ بچّہ کتنے الفاظ جانتا ہے۔ ذہانت کی عام جانچوں میں، یہی بات معلوم کی جاتی ہے لیکن دماغی جانچوں کے لیے بھی یہ ایک بہت اچھی امداد ہیں۔ اس لیے کہ ان سے یہ اندازہ لگایا جا سکتا ہے کہ آیا بچّہ پڑھنا سیکھنے پر آمادہ ہے یا نہیں۔

دماغی عمر یا دماغی پختگی اس بات کی بھی علامت ہے کہ بچہ حساب کا مضمون سیکھنے پر آمادہ ہے۔ بچوں کو اس سے پہلے کہ وہ حساب سیکھنے پر آمادہ ہوں اگر حساب سکھانا شروع کر دیا جائے تو یہ وقت بھی اسی طرح ضائع ہوگا جس طرح قبل از آمادگی، بچّہ کو پڑھنا سکھانے پر ضائع ہوتا ہے۔ دماغی اعتبار سے جب تک بچہ، ۸ یا ۹ سال کا نہ ہو جائے یا دوسری جماعت کے آخری مہینے نہ ہوں یا وہ تیسری جماعت میں نہ پہنچ جائے، اس وقت تک بہترین طریقہ یہ ہے کہ بہت تھوڑا سا حساب سکھایا جائے۔ اس لیے کہ دماغی پختگی آجانے پر ہی حساب باقاعدہ سکھایا جا سکتا ہے۔ مزید برآں بہترین تعلیمی پالیسی یہ ہے کہ اس وقت تک انتظار کیا

جائے جب تک بچہ دماغی لحاظ سے حساب سیکھنے کے لیے تیار نہ ہو۔ جب تک بچہ کی عمر ۸ یا ۹ سال ہوا ہے عددوں اور مقداروں کا تصور کرایا جائے۔ حساب سیکھنے پر آمادگی پیدا کرانے کے طریقے بالکل واضح ہیں۔ اگر قاری کو (پڑھنے والے کو) اس موضوع سے دلچسپی ہے تو حساب پڑھانے پر جو کتابیں لکھی گئی ہیں وہ انھیں پڑھ سکتا ہے۔

لڑکے اور لڑکیوں کی صلاحیتیں قابلیتیں اور اُن کی درجہ بندی کرنا

ابتدائی اسکول کے بچوں کی ذہانت جانچنے پر جو نتائج برآمد ہوئے ہیں ان سے ظاہر ہوتا ہے کہ ایک ہی عمر کے لڑکے اور لڑکیاں عام دماغی قابلیتوں میں برابر کا درجہ رکھتے ہیں۔ خصوصی قابلیتوں کا تجزیہ کرنے پر یہ معلوم ہوا کہ خوش خطی، زبان، اور انگریزی کے مضمون میں لڑکیاں لڑکوں پر فوقیت رکھتی ہیں۔ ہائی اسکول اور کالج میں عام طور پر، لسانیات، الفاظ، فہم الفاظ اور طرزِ ادا میں لڑکیاں اوسطاً آگے ہوتی ہیں۔ لڑکے عام طور پر حساب، الجبرا، جیومیٹری اور سائنس کے مضامین میں پیش پیش ہوتے ہیں۔

جن لوگوں نے صنفی اختلافات کے بارے میں مطالعہ کیا ہے اُن کا کہنا ہے کہ جن بچوں کی عمریں، ابتدائی مدرسے میں داخل ہونے کے قابل ہوتی ہیں ان میں لڑکیاں لڑکوں پر فوقیت رکھتی ہیں۔ اپنی تحقیقات کی بنیاد پر وہ سفارش کرتے ہیں کہ جب بچے ابتدائی مدرسے میں داخل کیے جائیں تو ایسا بندوبست کیا جائے کہ داخلہ کے وقت لڑکوں کی عمر لڑکیوں کے مقابلہ میں ۳ سے ۶ ماہ تک زیادہ ہو۔ لیکن اس سے قبل کہ منتظمین کوئی ایسا طریقہ کار اختیار کریں، ہمارے پاس قابلِ اعتبار ثبوت موجود ہونا چاہیے کہ لڑکیوں میں لڑکوں کے مقابلہ میں تعلیمی صلاحیتیں زیادہ ہوتی ہیں۔ اب تک جو شہادتیں ملی ہیں اُن کی بنیاد پر کہا جا سکتا ہے کہ لڑکے اور لڑکیوں کی تعلیمی صلاحیتوں میں کوئی اہم فرق نہیں ہوتا اور ہوتا بھی ہے تو اتنا

معمولی کر اس کی خاطر قاعدے اور ضابطے تیار کرنا بالکل غیر ضروری ہے کبھی خاص گریڈ کی لڑکیوں اور لڑکوں کے درمیان کوئی بڑا فرق ہو سکتا ہے لیکن ان دونوں صنفوں کی اوسط صلاحیتوں کے درمیان اتنا زبردست فرق نہیں ہوتا۔ دوسرے لفظوں میں اس کا مطلب یہ ہوا کہ لڑکوں کے مابین انفرادی فرق بہت زیادہ ہوتا ہے اور اسی طرح لڑکیوں کے درمیان بہت زیادہ انفرادی اختلافات پائے جاتے ہیں، لیکن لڑکوں اور لڑکیوں کے اوسطوں میں زیادہ بڑا فرق نہیں ہوتا۔

بلوغ کی منزل پر، جسمانی پختگی کا جو معیار ہوتا ہے اُس لحاظ سے دیکھیے تو ۶ سال کی عمر میں، لڑکیاں لڑکوں سے آگے ہوتی ہیں یعنی لڑکوں کے مقابلہ میں لڑکیاں بلوغ کی سمت زیادہ تیزی سے بڑھتی ہیں۔ تاہم اس عمر میں لڑکیوں کے مقابلہ میں لڑکے کسی قدر زیادہ لمبے اور زیادہ وزنی ہوتے ہیں اور جسمی حرکی ورزشی، اور کھیل کی مہارتوں میں کچھ زیادہ فائق نہ سہی، لیکن لڑکے پورے طور پر لڑکیوں کے ہم پلّہ ہوتے ہیں۔ لہٰذا اگر مجموعی حیثیت سے دیکھا جائے تو جسمانی اختلافات ایسے نہیں ہوتے کہ پہلی جماعت میں داخل کرتے وقت لڑکے اور لڑکیوں کی اوسط عمروں میں کسی قسم کا امتیاز برتا جائے۔

تیرہ چودہ سال کی عمر میں لڑکیاں، لڑکوں کے مقابلہ میں ایک یا ڈیڑھ سال پہلے ہی جوانی کے آثار ظاہر کرنے لگتی ہیں اُن کی سماجی دلچسپیاں زیادہ پختہ اور کچھ عرصہ کے لیے لڑکوں کے مقابلہ میں اُن کا تن و توش زیادہ بڑا ہوتا ہے۔ اس بنیاد پر کہا جا سکتا ہے کہ لڑکیوں کو اپنے سے کسی قدر زیادہ عمر کے لڑکوں کے ساتھ رہنا مناسب ہے۔ لیکن لڑکے بہت جلد ان معاملات میں لڑکیوں کے برابر ہو جاتے ہیں۔ بلوغ کے زمانہ میں جسمانی اعتبار سے وہ لڑکیوں سے بڑھ جاتے ہیں اور ذہنی لحاظ سے کلیتاً ان کے مساوی ہوتے ہیں۔

اس سلسلہ میں ایک اور نقطۂ نظر پیش کیا گیا ہے، جس کے بموجب

لڑکیوں کا رُخ اپنے ہم عمر لڑکوں کی طرف ہونا چاہیے۔ زیادہ بہتر یہ ہے کہ لڑکیاں اپنے سے کم عمر لڑکوں سے میل جول رکھیں۔ کیونکہ مردوں کے مقابلہ میں عورتیں اوسطاً پانچ سال زیادہ زندہ رہتی ہیں۔ ان کی بیوگی کی مدت جتنی کم کی جاسکے اتنا ہی اچھا ہے۔ موجودہ زمانہ میں عورت اوسطاً ۷ سال بیوہ رہتی ہے۔ لہٰذا میاں بیوی کے آخری لمحے جتنے بھی متصل کئے جاسکیں اتنا ہی دونوں کے لیے مفید ہے۔

ذہانت اور درسی استعداد کی باہمی نسبت

ذہانت اور درسی استعداد کے مابین جو باہمی نسبت ہے اس کے بارے میں بہت کچھ تخمینے لگائے گئے ہیں یہاں تک کہ ہر شخص ان کے باہمی رشتے سے واقف ہو چکا ہے۔ اس سلسلہ میں جو معلومات حاصل ہوئی ہیں۔ ان پر غور کرنے سے ظاہر ہوتا ہے کہ درسی مضامین کے ہر ایک مضمون سے ذہانت کا تعلق یکساں نہیں ہوتا، تاہم پیدائش شدہ ذہانت اور اُس عام استعداد کے درمیان، جو ابتدائی مدرسہ، ہائی اسکول اور کالج کے مضامین میں طالب علم پیدا کرتا ہے، باہمی نسبت پوری طرح ثابت ہو چکی ہے۔ جہاں تک علمی مضامین کا تعلق ہے اُن میں لسانی اور علامتی عناصر غالب ہوتے ہیں جیسے پڑھنا، انشا پردازی، حساب، انگریزی، الجبرا، اور غیر ملکی زبانیں۔ ان مضامین میں کسی خاص گروپ یا جماعت کے افراد کے درمیان نسبت باہمی عام طور پر ۴۰ ر، اور ۵۰ ر، کے درمیان ہوتی ہے۔ یہ کہیں کم ہوتی ہے اور کہیں زیادہ۔ لیکن مجموعی طور پر، نسبت باہمی کا مثالی (یعنی معیاری) نمونہ ۴۰ ر، اور ۵۰ ر، کے درمیان سمجھنا چاہیے۔

علم الحساب میں طالب علم کو دو طرح کے کام کرنے ہوتے ہیں۔ ایک تو میکانکی طور پر کام کیا جاتا ہے، یعنی بندھے ٹکے اصولوں کے مطابق مکھی پر مکھی مارنا۔ اس میں زیادہ ذہانت کی ضرورت نہیں ہوتی۔ اس قسم کے کام اور ذہانت کے مابین نسبت باہمی کم درجہ کی ہوتی ہے۔ اس کے مقابلہ میں، حساب کا ایک دوسرا پہلو

ہے جس میں میکانکی اور مہارتی طریقوں سے کام نہیں چلتا بلکہ غور و فکر کی ضرورت ہوتی ہے۔ اس قسم کے سوالات (مسائل) حل کرنے میں زیادہ ذہانت درکار ہوتی ہے، یعنی حساب کے غور طلب سوالات اور ذہانت کے درمیان باہمی نسبت تقابلتاً زیادہ ہوتی ہے۔ تمام مضمونوں کے مشقی اور میکانکی پہلوؤں اور ذہانت کے درمیان تعلق کم ہوتا ہے۔ ذہانت کی جانچوں کے ذریعے، ٹھیک ٹھیک پتہ چل جاتا ہے کہ کسی مضمون کے علمی یا نظری حصے میں کوئی طالب علم آگے چل کر کسی قسم کی کارگزاری دکھائے گا (اس قسم کی پیش گوئی ذہانت کی جانچ کے باوجود، مضامین کے میکانکی پہلوؤں کے بارے میں نہیں کی جاسکتی۔)

ذہانت کی جانچوں سے بہت کم پتہ چلتا ہے کہ طلبا، آرٹ، ڈرائنگ اور خوش نویسی میں کیسے ثابت ہونگے۔ مختلف محققین نے اس سلسلہ میں جو باہمی نسبت معلوم کی ہے وہ کم و بیش برابر ہے۔ لیکن دماغی جانچوں کے نتیجوں اور میکانکی مضامین میں طلبار کی لیاقتوں کے مابین، نسبت باہمی کا اوسط محض ۲۰ ء کے قریب ہے۔ ذہانت اور میکانکی مضامین کی نسبت باہمی چونکہ کم ہے لہٰذا اس بنیاد پر کوئی استاد مشکل سے ہی یہ پیش گوئی کرنے کی جسارت کرے گا کہ ایک ذہین بچہ ایک اوسط درجے کے طالب علم کے مقابلہ میں یا اوسط درجے کا طالب علم ایک کند ذہن بچے کے مقابلے میں 'آرٹ، ڈرائنگ اور خوش نویسی میں بہتر کارگزاری دکھا سکتا ہے۔ ان مضمونوں کی تفصیلات کے پیش نظر تو یہی امید کی جاتی ہے کہ ذہانت جن قابلیتوں کا پتہ دیتی ہے اور ان مضامین کے لیے جو قابلیتیں درکار ہیں، ان کے مابین کچھ زیادہ باتیں مشترک کیوں نہیں ہوتیں۔ ذہانت کی جانچیں زیادہ تر لسانی اور نظری ہوتی ہیں، لیکن ان مضامین کے لیے غیر لسانی قابلیتوں کی زیادہ ضرورت پڑتی ہے۔

صنعت سے تعلق رکھنے والے مضامین کا بھی یہی حال ہے۔ مثلاً لکڑی کا کام، میکانکی ڈرائنگ، سینا پرونا، کھانا پکانا، ان مضامین کی قابلیتوں اور دماغی جانچ سے ... کے مابین بالکل معمولی سا تعلق ہوتا ہے یعنی تقریبا

۲۰ر، ۔ لیکن اگر ان مضامین میں محض مہارتیں پیدا کرنے یا کارکردگی پر زور دینے کے علاوہ، مواد مضمون کی تفصیلات بتانا بھی شامل کر لیا جائے اور طالب علموں کو یہ تمام باتیں سکھائی جائیں تو پھر دماغی قابلیت اور نصابی مضامین کی استعداد کے مابین، نسبت باہمی بڑھ جائے گی اور غالباً ۴۰ر، تک پہنچ جائے۔

علمی مضامین اور ذہانت، نیز خاص مضامین اور ذہانت کے مابین جو باہمی نسبت ہوتی ہے، دماغی جانچ کے نمبروں اور ہجائی جانچ کے نمبروں کی نسبت باہمی اس کے بیچ میں ہوتی ہے۔ عام دماغی قابلیت اور ہجائی قابلیت کی نسبت باہمی غالباً ۳۰ر، اور ۴۰ر، کے درمیان ہے۔ لہٰذا لفظوں کی صحیح ہجا کرنے میں، عام ذہانت کا ایک واضح عنصر شامل ہوتا ہے۔ دراصل بعض مطالعے ظاہر کرتے ہیں کہ عام ذہانت اور ہجا کرنے کی قابلیت کے درمیان نسبت باہمی اس درجہ کی ہے جیسی کہ عام ذہانت اور درسی مضامین کے درمیان۔

اگر دماغی جانچ کو طلبا کی متوقع کامیابیوں کی بنیاد بنایا جائے تو اس کی قدر و قیمت (افادیت) کا انحصار بڑی حد تک اس بات پر ہے کہ ان کامیابیوں کی جانچ پڑتال کتنی صحیح کی جاتی ہے۔ اگر اسکول میں حاصل شدہ نمبروں کو استعداد کے جانچنے کا اصول یا معیار قرار دیدیا گیا تو طالب علم کے مستقبل کے بارے میں پیش گوئی ٹھیک نہیں کی جا سکے گی، اس لیے کہ نمبر ہمیشہ درست نہیں ہوتے۔ لیکن جب استعداد کو، احتیاط کے ساتھ ترتیب دی ہوئی استعدادی جانچوں کے ذریعے پوری طرح پرکھا جائے گا تو دماغی جانچ کے تخمینوں اور واقعی استعداد کے درمیان، نسبت باہمی میں اضافہ ہوگا اور پھر زیادہ صحیح طور پر طلبا کی آئندہ کامیابیوں کے بارے میں پیش گوئی کی جا سکے گی۔

آمادگی اور فطری رجحان کی جانچیں

خاص مضامین اور تعلیم کے مخصوص میدانوں میں، طلبا کے فطری رجحانات معلوم کرنے کی غرض سے، خاص جانچیں مرتب کی گئی ہیں۔ یہ فطری

رجحان کی جانچیں کہلاتی ہیں۔ اس سلسلہ میں پڑھنا سیکھنے پر آمادگی کی جو جانچ وضع کی گئی ہے وہ خاص اہمیت رکھتی ہے۔ اس جانچ کے ذریعے عام جانچ کے مقابلے میں زیادہ بہتر طریقہ معلوم ہو جاتا ہے کہ بچہ، پہلی جماعت میں پڑھنے کے مضمون میں کیا ترقی کر سکتا ہے۔

آمادگی کی جانچ کی دوسری مثال الجبرا کے مضمون سے متعلق ہے۔ حساب میں طالب علم کی کارکردگی سے ظاہر ہو جاتا ہے کہ الجبرا میں اُسے کس درجہ کی کامیابی حاصل ہوگی۔ جس طرح کہ عام ذہانت کی جانچ کے ذریعے دماغی صلاحیت کا تعین کیا جاتا ہے۔ لیکن خود الجبرا سیکھنے پر آمادگی کی جانچ کرنا نسبتاً زیادہ بہتر ہے اس لیے کہ یہ جانچ خاص طور پر الجبرا کے بارے میں طلبار کی صلاحیتیں معلوم کرنے کی غرض سے وضع کی جاتی ہے۔

پڑھنا اور الجبرا سیکھنے پر آمادگی کی جانچوں کے بارے میں جو کچھ کہا گیا ہے دوسرے مضامین پر بھی صادق آتا ہے۔

ان کے علاوہ بعض اور مخصوص جانچیں بھی ہیں، جیسے وہ جانچیں جو موسیقی، ڈرائنگ، مصوری اور فن کی قدرشناسی کی صلاحیتوں سے متعلق وضع کی گئی ہیں یا وہ جانچیں جو حسّی، حرکی قابلیتوں سے تعلق رکھتی ہیں۔ ان جانچوں کی غرض وغایت یہ ہے کہ ان میدانوں میں طالب علم کی صلاحیتوں یا ترقی کے امکانات کا تعین کیا جائے۔ یہ درست ہے کہ کوئی بھی جانچ، خالص صلاحیتوں یا امکانات کا صحیح تخمینہ لگانے میں کامیاب نہیں ہو سکتی کیونکہ مشق اور تجربہ بہرحال فرد کی قابلیت پر برابر اثرانداز ہوتے رہتے ہیں، تاہم ان مخصوص جانچوں کے ذریعے، خاص خاص میدانوں میں طالب علم کے فطری رجحان یا فطری لیاقت کے بارے میں قیمتی معلومات فراہم ہو جاتی ہیں، جو محض عام ذہانت کی جانچوں کو استعمال کر کے حاصل نہیں ہو سکتیں۔ اگر پڑھنے والا اس قسم کی جانچوں کو استعمال کرنا چاہے تو اُسے جانچ کے موضوع سے متعلق کتابوں کا مطالعہ کرنا چاہیئے، پھر وہ ان جانچوں کی نقول حاصل کر سکتا ہے جنھیں

وہ استعمال کرنے کا قصد رکھتا ہے۔

مختلف قابلیتیں اور رہنمائی

فطری رجحان کی متعدد جانچیں تیار کی جا چکی ہیں۔ اور مختلف طرح کی قابلیتوں کو جانچنے کی خاطر، انھیں حصوں یا مختلف عنوانوں کے تحت تقسیم کر دیا گیا ہے اس قسم کی جانچیں ایسے سوالات پر مبنی ہوتی ہیں، جن میں مکانی، عددی، اور لسانی علامتیں استعمال کی جاتی ہیں اور اس طرح آدمی کے ادراک، حافظہ، قوت استدلال و تخیل کے دماغی وظائف کی جانچ کی جاتی ہے کہ وہ ان مختلف علامتوں کو کیونکر کام میں لاتا ہے۔ مختلف حصوں یا عنوانوں کے تحت جو نمبر کسی طالب علم نے حاصل کئے ہیں، اُن سے، طالب علم کی مضبوطی یا کمزوری کا پتہ لگ جاتا ہے۔ اور پھر اُسی کی رہنمائی کی جا سکتی ہے کہ وہ اُن مضامین کو اختیار کرے جو اس کے فطری رجحان سے زیادہ سے زیادہ مناسبت رکھتے ہوں۔ مثلاً جس طالب علم میں لسانی اہلیتیں اعلےٰ درجے کی ہوں، اُسے ادب، صحافت، لسانیات، تاریخ، سماجی علوم، فلسفہ اور امور لائبریری جیسے مضمونوں سے خاص دلچسپی اور لگاؤ ہوگا۔ عددی، میکانکی اور مکانی صلاحیتوں سے پتہ چل جائے گا کہ آیا طالب علم ریاضیات، سائنس، انجنیئرنگ، فن تعمیر اور غالباً دندان سازی جیسے مضامین کے لیے بخوبی موزوں ہے یا نہیں۔ علم و فن کے تمام میدانوں میں طالب علم کی اعلیٰ سطح بلاشبہ اس زاید اہلیت کو ظاہر کرتی ہے جو تعلیمی سرگرمی کے کسی بھی میدان میں کام آسکتی ہے۔ اس صورتِ حال میں، طالب علم کی اُس کے فوری ذوق کے مضمون کی سمت رہنمائی کی جا سکتی ہے۔

طالب علم، اسکول کے مختلف مضامین میں جو نمبر حاصل کرتا ہے اُن سے بخوبی پتہ لگ سکتا ہے کہ اس کے زیادہ قوی یا زیادہ کمزور رجحانات کس مضمون سے تعلق رکھتے ہیں۔ ہائی اسکول میں اگر کسی طالب علم کے نمبر، حساب، الجبرا، جیومیٹری، کیمسٹری اور طبعیات میں اچھے ہیں تو یہ اس بات کی علامت ہے کہ وہ کالج میں ریاضیات،

سائنس، اور انجینئرنگ کے مضامین لینے کی طرف مائل ہوگا۔ اسی طرح جس طالب علم کے نمبر انگریزی، لاطینی اور دوسری زبانوں میں اچھے ہوں گے، اس کی دلچسپی اور فطری لگاؤ تعلیم کے اُن میدانوں سے وابستہ ہوگی، جہاں الفاظ کے معانی سے کام لیا جاتا ہے اور لسانی سہولت کی ضرورت پڑتی ہے۔ طالب علم کے اسکول کا ریکارڈ اور فطری لگاؤ کی جانچوں کے نتائج کو اکٹھا کر لیا جائے تو زیادہ اچھی طرح یہ بات ظاہر ہوگی کہ تعلیمی سرگرمی کے وہ کون سے میدان ہیں جن میں غالباً طالب علم زیادہ سے زیادہ یا کم سے کم کامیابی حاصل کر سکتا ہے۔

دماغی جانچ کے تخمینوں اور اسکول میں عام کامیابی کے درمیان باہمی نسبت

جب طلبا، جونیر ہائی اسکول کی آٹھویں یا نویں جماعتوں کو جن کا دار و مدار اسکول کی روایتی تنظیم پر ہوتا ہے، پاس کر لیتے ہیں تو اُن میں سے بہتیرے بلکہ اُن کی اکثریت سینیئر ہائی اسکول میں داخل ہو جاتی ہے۔ یہ سب کے سب کامیاب نہیں ہونگے۔ تعلیمی سائنس اور تعلیمی نفسیات ہی اس امر کا تعین کرتی ہے کہ ان میں سے کون کامیاب اور کون ناکام ہوگا۔ اتنا ہی نہیں بلکہ اس سے یہ فیصلہ کرنے میں بھی مدد ملتی ہے کہ ہائی اسکول میں طالب علم کو کون سا مضمون لینا چاہیے۔ اور طالب علم کے ساتھ کس طرح کا طرز عمل اختیار کیا جائے کہ وہ کامیاب ہو سکے۔

طالب علم کامیاب ہوگا یا نہیں اس امر کی پیش گوئی کس طرح کی جائے، اس بارے میں بہت کچھ غور و فکر کیا گیا ہے۔ کالج میں داخلہ کے لیے عموماً بہت بڑی رقم درکار ہوتی ہے۔ ہائی اسکول کے سند یافتہ کو اکثر کالج میں داخل ہونے کے لیے گھر سے میلوں دور جانا پڑتا ہے۔ دیکھا جائے تو اس کے لیے فیل ہونا ایک قیامت ہے اگر طالب علم کو باور کرا دیا جائے کہ کالج میں کامیاب ہونا اس کے بس کی بات نہیں اور ناکامی کی صورت میں کتنا روپیہ رائیگاں جائے گا تو یہ طالب علم

کی بہت بڑی مدد ہوگی۔

پتہ چلا ہے کہ اچھی لیاقت اور اچھے ریکارڈ والے ہائی اسکول کے ایسے سند یافتگان کی تعداد جو کالج نہیں جاتے اتنی ہی ہے جتنی اُن کی جو کالج میں داخل ہوتے ہیں۔ ایسا معلوم ہوتا ہے کہ شاید کالج میں داخل ہونے کی وہ نہ خواہش رکھتے ہیں اور نہ میلان۔ اس کے برخلاف کچھ طلبار پیسہ نہ ہونے کی وجہ سے کالج میں داخلہ نہیں لے سکتے۔ اکثر ہم لوگ اس قسم کی باتیں کہا کرتے ہیں " دیکھو، جان اور میری کتنے ذہین اور ہوشیار نوعمر طلبار ہیں۔ ہائی اسکول میں دونوں نے کیسے کیسے کارہائے نمایاں دکھائے، لیکن کتنی بری بات ہے کہ وہ کالج نہیں جاتے۔"

ہائی اسکول کے طلبار کی بیشتر تعداد کالج تک نہیں پہنچتی۔ لہٰذا استاد ہائی اسکول میں ہی ہر قسم کی صلاحیتوں کے طلبار کو بہترین تعلیم مہیا کرنے میں دلچسپی رکھتا ہے۔

ہمیں دلچسپی اس بات کے جاننے سے ہے کہ ابتدائی اسکول کے کون سے طلبار ہائی اسکول میں اور ہائی اسکول کے کون سے طلبار کالج میں جاکر کامیاب ہونگے۔ طلبار کے زم اور درسی مضامین کی قابلیت کے درمیان جس حد تک باہمی نسبت ہوتی ہے اُسی حد تک اُن کے زم اور ہائی اسکول میں اُن کی علمی کامیابی کے درمیان ہوتی ہے اور اس میں ایک اصولی یکسانیت بھی ہے، اس لیے کہ ہائی اسکول میں علمی کامیابی کا تعین، ہر ایک مضمون میں الگ الگ کامیابی سے کیا جاتا ہے۔ مجموعی حیثیت سے طلبار کا زم اور ہائی اسکول میں حاصل شدہ استعداد کے درمیان، نسبت باہمی کا اندازہ ۴۰ء سے ۵۰ء تک لگایا گیا ہے۔ قریب قریب اتنی ہی باہمی نسبت کالج کی استعداد اور اُن نمبروں کے درمیان ہوتی ہے جو کالج میں داخل ہونے کے رجحان کے بارے میں بذریعہ جانچ حاصل کیے جاتے ہیں (یعنی اگر جانچ کے ذریعے طالب علم میں کالج کی تعلیم کی سمت فطری لگاؤ نظر آئے تو جتنا اور جس نوعیت کا لگاؤ ہوگا، اسی قدر کالج میں کامیابی حاصل ہوگی)۔

دراصل، طالب علم جو نمبر ہائی اسکول کے مضامین میں حاصل کرے، اُن پر

نفسیاتی امتحان میں حاصل کئے ہوئے نمبروں کے ساتھ غور کرنا چاہیے تاکہ یہ پیش گوئی کی جا سکے کہ کالج میں بیٹھ کر طالب علم سے کامیابی کی کیا امید کی جا سکتی ہے۔ نفسیاتی امتحان میں، طالب علم کا جو بھی مقام ہو، ہائی اسکول کے نمبر مقابلتاً قدرے بہتر طریق سے یہ بتاتے ہیں کہ کالج میں داخل ہونے کے بعد وہ کسی قسم کی کارگزاری دکھائے گا۔ ہائی اسکول میں حاصل کردہ نمبروں سے پتہ چل جاتا ہے کہ کسی طالب علم نے اسکول میں کیا کیا ہے اور آئندہ اُس سے کیا توقع کی جا سکتی ہے۔ تاہم یہ بات مدنظر رہنی چاہیے کہ کالج کی کارکردگی کا معیار، ہائی اسکول کی کارکردگی کے معیار سے زیادہ بلند ہوتا ہے۔ طالب علم کے فطری رجحان کی جانچ سے یہ بات ظاہر ہو جاتی ہے کہ وہ کس قسم کا کام انجام دینے کی قابلیت رکھتا ہے۔ لہٰذا طالب علم نے اب تک جس طرح کی کارگزاری دکھائی ہے اور جس طرح کی کارگزاری کی اس سے آئندہ امید کی جا سکتی ہے۔ ان دونوں کی بنا پر بحیثیت مجموعی، بلا تامل پیش گوئی کی جا سکتی ہے کہ مستقبل میں کوئی طالب علم کس درجہ کی کامیابی حاصل کر سکے گا۔

ایسے طلبار کی تعداد بہت تھوڑی ہوتی ہے جن کا ریکارڈ نمبروں کے اعتبار سے کمزور ہو اور فطری رجحان کی جانچ میں بھی اُن کا درجہ ادنیٰ ہو لیکن اس کے باوجود وہ کالج میں کامیاب رہیں۔ اس کے برخلاف ہائی اسکول میں جن طلبار کا ریکارڈ بہت اچھا ہوتا ہے اور جو نفسیاتی جانچوں میں بھی اعلیٰ درجہ حاصل کر لیتے ہیں وہ بجز چند مستثنیات، کالج میں کامیاب رہا کرتے ہیں۔ جو طلبار ہائی اسکول کی کارکردگی اور دماغی جانچ دونوں میں یا تو یکساں طور پر اعلیٰ درجہ رکھتے ہوں یا ادنیٰ، اُن کے بارے میں پیش گوئی آسانی سے کی جا سکتی ہے۔ لیکن جو طلبار ایک اعتبار سے اعلیٰ درجہ رکھتے ہوں اور دوسرے لحاظ سے ادنیٰ درجے کے ہوں اُن کے بارے میں پیش گوئی کرنا ذرا مشکل کام ہے۔

اس کے برخلاف مان لیجیے کہ ہائی اسکول کا فارغ شدہ طالب علم، اعلیٰ درجے کی دماغی صلاحیت رکھتا ہے یعنی ذہین و طبّاع ہے، لیکن بلحاظ استعداد، ادنیٰ درجے

کا ہے، جس کی وجہ سے اُسے نمبر کم ملے ہیں تو بالکل ممکن ہے کہ کالج میں بھی وہ زیادہ بہتر استعداد حاصل کرنے میں کامیاب نہ ہو سکے گا۔ ہو سکتا ہے کہ وہ اپنی ذہنی قوتوں کو کام میں لائے، لیکن اغلب یہ ہے کہ ناقص مطالعہ کی عادتیں جو اسکول میں پڑ چکی ہیں اور اسکول میں جس لاپرواہی سے وہ عموماً کام کرتا رہا ہے، کالج میں بھی وہی ناقص عادتیں اور عام غفلت شعاری باقی رہے۔ آدمی کی عادتیں اٹل ہوتی ہیں یعنی ٹلے نہیں ٹلتیں اور سالہا سال کی بری عادتوں کی جگہ کوئی طالب علم اگر مطالعہ کی اچھی عادتیں ڈالنا چاہے تو اس میں کامیابی کا امکان بہت کم ہے۔

بہر حال، بطور مثال، مان لیجیے کہ ہائی اسکول کے کسی فارغ التحصیل طالب علم کا ریکارڈ، ہائی اسکول کے جملہ مضامین میں اچھا ہے لیکن ہائی اسکول کے معیار کے مطابق اس کا نفسیاتی مرتبہ اوسط درجہ کا ہے تو اُمید کی جا سکتی ہے کہ وہ کالج میں عمدہ کار گزاری دکھائے گا۔ کسی کالج میں بہت اعلیٰ قابلیت کی متعلمہ ایک عورت تھی۔ ہائی اسکول میں وہاں کے معیار کے مطابق اس کی ذہنی صلاحیت کا تخمینہ اوسط درجے کا لگایا گیا تھا لیکن اس کی درسی کارکردگی کا ریکارڈ بہت اچھا تھا۔ اس کی ذہنی صلاحیت تو چوٹی کی نہ تھی لیکن وہ تھی بہت محنتی۔ نتیجہ یہ ہوا کہ باقاعدہ کوشش، محنت اور جانفشانی سے وہ اس قابل بن گئی کہ مجموعی استعداد میں کالج کے بہترین طلبار کی ہمسر ہو سکے۔

تجربہ سے ثابت ہوا ہے کہ ہائی اسکول کے وہ فارغ التحصیل لڑکے جن کی علمی استعداد اور نفسیاتی جانچوں کا مجموعی تخمینہ، ہائی اسکول کے کل فارغ التحصیل طلبار کی اُس تہائی تعداد کے تخمینوں کے برابر ہوتا ہے جو سب سے نیچے درجے میں ہیں، کالج میں داخل ہو کر مشکل سے ہی کوئی کام کریں گے، اس لیے ان میں سے بہت کم ایسے نکلیں گے جو کامیاب ہو سکتے ہیں۔ ایسے طلبار کی ناکامی تقریباً یقینی ہے۔ جہاں تک لڑکیوں کا تعلق ہے وہ لڑکیاں جو سب سے کمزور چوتھائی تعداد کے زمرہ میں آتی ہیں، یقیناً فیل ہوں گی۔ دوسرے لفظوں میں یوں سمجھنا چاہیے

اگر کسی ہائی اسکول کے فارغ التحصیل طالب علم کی حصولِ علم کی صلاحیت کم درجے کی ہو اور اس کی استعداد کا ریکارڈ بھی ناقص ہو تو بہت کم امکان ہے کہ وہ کالج میں داخل ہو کر کسی قسم کی کامیابی حاصل کر سکے گا۔

اس سلسلہ کے دوسرے سرے پر وہ طلبار ہیں جن کی شمار، اُن کے فطری رجحان کی جانچ یا نفسیاتی جانچ اور ہائی اسکول کے نمبروں کے مجموعی تخمینوں کے مطابق، بہترین دسویں حصے میں ہوتا ہے۔ یہ طلبار کالج پہنچ کر یقیناً قابلِ اطمینان کام کریں گے۔ اس اعلیٰ ترین دسویں حصہ میں بہت کم طلبار ناکام ہوتے ہیں۔ ہائی اسکول کے فارغ التحصیل طلبار کی کامیابی اُن کے تعلیمی مرتبہ کے مطابق ہوتی ہے۔ جتنا درجہ یا مرتبہ بلند ہوگا اسی قدر کامیابی اعلیٰ درجے کی ہوگی اور جتنا تعلیمی مرتبہ نیچا ہوتا جائے گا اُسی قدر کامیابی کم ہوتی جائے گی، یہاں تک کہ جو طلبار استعداد علمی اور رجحانی جانچ میں سب سے کم درجہ ہوں گے ان کی کامیابی بھی سب سے کم ہوگی۔ دوسرے لفظوں میں اگر ایک پیمانہ بنائیں اور اُسے صفر سے لے کر اوپر تک ۱۰۰ ڈگریوں میں تقسیم کر دیں اور ہر طالب علم کا درجہ اس کی اہلیت کے مطابق متعین کرنا ہو تو جو طلبار سَو ڈگری کی اہلیت رکھتے ہیں ان کی کامیابی کے مواقع سب سے زیادہ ہوں گے اور صفر ڈگری کے طلبار کی کامیابی کے مواقع سب سے کم۔ اور اغلب یہ ہے کہ پیمانہ کی جس پوزیشن پر جو طالب علم ہوگا اُسی مناسبت سے اُسے کامیابی حاصل ہو سکے گی۔

۴۰ ر، اور ۵۰ ر، درجے کی باہمی نسبت کے مطابق توقعات

یہ تصور کرنا مشکل ہے کہ نسبت باہمی کا کیا مطلب ہے۔ ہم اتنا جانتے ہیں کہ ۵۰ر، کی نسبت باہمی ۲۰ ر، سے زیادہ ہوتی ہے اور بحیثیت مجموعی، نسبت باہمی کی مقدار کا اندازہ اس بات سے لگایا جاتا ہے کہ شرح ربط کتنی زیادہ ہے، اگرچہ یہ بھی کوئی قطعی چیز نہیں بلکہ محض ایک قریبی اندازہ ہے۔ اس امر کی تشریح پوری طرح

نہیں کی جائے گی، لیکن یہ تصور پیش کرنے کے لیے کہ .۸۴ ر' اور .۵۰ ر' کی نسبت باہمی کا کیا مطلب ہوتا ہے اس بات کی وضاحت کی جائے گی کہ پیش گوئی کے معاملہ میں اس کی اہمیت کیا ہے۔ فرض کیجیے ہم یہ اندازہ لگانا چاہتے ہیں کہ اگر ہائی اسکول ریکارڈ اور رجحانی جانچ کی بحیثیت مجموعی، کالج کی کارکردگی سے باہمی نسبت .۵۰ ر' ہو تو ہائی اسکول کے فارغ التحصیل طلبار کالج میں کس قسم کی کارگزاری کا ثبوت دیں گے۔ بلاشبہ جو طلبار درسی استعداد اور رجحانی جانچ کے تخمینہ کی بنار پر بحیثیت مجموعی اوسط درجے سے اوپر ہوں گے اُن کی دو تہائی تعداد کالج میں بھی اوسط سے اوپر ہوگی لیکن ایک تہائی تعداد کا درجے اوسط سے کم ہوگا۔ دوسرے لفظوں میں یوں سمجھنا چاہیے کہ مندرجہ بالا بنیاد پر چھنے گئے ہائی اسکول کے ہر سَو طلبار میں سے ۶۷ طالب علموں کی کارگزاری کالج میں اوسط سے اوپر اور ۳۳ کی کارگزاری اوسط سے کمتر ثابت ہوگی۔ اسی طرح وہ طلبار جن کے ہائی اسکول کے نمبر اور کالج کی تعلیم سے اُن کے فطری لگاؤ کا تخمینہ، بحیثیت مجموعی اوسط سے گرا ہوا ہوگا، ان میں سے دو تہائی تعداد کی کالج میں کارگزاری اوسط سے کم ہوگی۔ رہی ایک تہائی تعداد سو وہ اپنی گری ہوئی پوزیشن میں تبدیلی لاکر، اوسط درجے سے اوپر پہنچ جائے گی۔ اس طرح اگر کوئی شخص اوسط کو سامنے رکھ کر طلبار کے مستقبل کے بارے میں پیش گوئی سے کام لیتا ہے تو غلط پیش گوئیوں کے مقابلہ میں اُس کی صحیح پیش گوئیاں دوگنی ہوں گی۔ لیکن اگر پیش گوئی محض قیاسی یا اٹکل پچو ہو تو ایسی صورت میں پیش گوئی کے صحیح ہونے کا امکان ۵۰ فی صد ہے اور غلط ہونے کا امکان بھی ۵۰ فی صد ہے، لیکن .۵۰ ر' کی باہمی نسبت کی بنیاد پر جو بھی پیش گوئی کی جائے گی اس کے صحیح ہونے کا امکان دو اور ایک کی نسبت سے ہوگا یعنی دو پیش گوئیاں صحیح اور ایک غلط ثابت ہو سکتی ہے۔

.۸۴ ر' کی باہمی نسبت کی بنیاد پر جو پیش گوئی کی جاتی ہے، وہ اتنی صحیح نہیں ہوتی۔ اس کے بموجب اعلیٰ نصف حصہ میں جو طلبار ہوں گے ان میں سے ۶۳ فی صد کے بارے میں پیش گوئی کی جا سکتی ہے کہ کالج میں وہ اپنی وہی پوزیشن بحال رکھیں گے جو انھیں

ہائی اسکول میں حاصل تھی، لیکن ۳۷ فی صد کی پوزیشن گرجائے گی۔ یعنی پیش گوئی کی صحت کی نسبت ۶۳ اور ۳۷ ہوگی یا ۷ر۱ اور ۰ر۱ کی نسبت ہوگی۔ ۵۰ر کی باہمی نسبت کی صورت میں پیش گوئی کی صحت کی نسبت ۲، اور ۱، تھی لیکن ۴۰ر کی صورت میں نسبت ۷ر۱ اور ۰ر۱ ہوجائے گی۔ اگر طلبار کی دو امتیازی خصوصیتوں یا خوبیوں کی باہمی نسبت ۴۰ر، ہو تو اس کے بموجب جو طلبار کسی ایک وصف میں، ادنیٰ نصف میں ہوں، تو اُن کے دوسرے وصف کے درجے کا بھی، پہلے وصف کے درجے کے عین مطابق، ادنیٰ نصف میں ہونے کا امکان ۶۳ فی صد ہوگا۔ لیکن ۳۷ فی صد اعلیٰ نصف میں ترقی کرکے شامل ہو سکتے ہیں۔ اگر نسبت باہمی کی شرح نسبتاً کم ہے تو اُن طلبار کی نسبت جو ایک نصف میں ہیں ان طلبار سے '۱' کی ہوگی جو دوسرے نصف میں ہیں یعنی ۵۰ سے ۵۰ کی نسبت۔ اور یہ اس حالت میں ہوتا ہے جب نسبت باہمی، صفر کے برابر ہو، لیکن جوں جوں باہمی نسبت زیادہ ہوگی یعنی ۰ر۱ ہوجائے گی تو دونوں، نصف نصف حصوں میں طلبار کی تعداد کی نسبت لامحدود ہوجائے گی یا یوں سمجھیے کہ ۱۰۰ اور صفر کی نسبت ہوجائے گی۔ اگر نسبت باہمی ۰ر۱ ہے، تو سب کے سب اپنی جانچی ہوئی صلاحیتوں کے مطابق، اپنے اپنے آدھے حصے میں ہوں گے۔ لیکن اگر باہمی نسبت صفر ہو تو ۵۰ فی صد اپنے ہی نصف حصہ میں ہوں گے اور ۵۰ فی صد نہیں ہوں گے۔

پڑھنے والا خیال کرسکتا ہے کہ پیدائش شدہ دماغی قابلیت اور ہائی اسکول کے نمبر اور کالج کی متوقعہ کامیابی کے مابین باہمی نسبت پر ضرورت سے زیادہ زور دیا گیا ہے۔ یہ بات ماننے کے قابل ہوتی بشرطیکہ جس اصول کی وضاحت اس باہمی تعلق کے ذریعے کی گئی ہے وہ کنڈرگارٹن سے لے کر کالج تک کارفرما نہ ہوتا۔ طالب علم درجہ دوم میں پہنچ کر کیا کارگزاری دکھائے گا اس بات کا پتہ اس طرح چل جاتا ہے کہ درجہ اول میں اس کی کارگزاری کا کیا حال رہا ہے۔ اسی طرح درجہ چہارم میں اس کی متوقع کارگزاری کی بابت، درجہ سوم میں اس کی

کارگزاری سے اندازہ کیا جا سکتا ہے۔ ہائی اسکول کے ابتدائی درجے کی کارگزاری اس بات کی علامت ہے کہ ہائی اسکول میں اُس سے کس قسم کی کارکردگی کی اُمید کی جانی چاہیے۔

اس کے مطابق دماغی صلاحیت کی جانچ پڑتال کے بعد استاد کو پتہ لگ سکتا ہے کہ مختلف مضمونوں میں ایک بچے کی کارکردگی کے بارے میں کیا اُمید کی جا سکتی ہے، اگر استاد کو اپنے شاگرد کے بارے میں ٹھیک ٹھیک علم ہو کہ شاگرد نے اب تک کیا کیا اور کس قسم کا کام انجام دیا ہے تو اُسے یہ اندازہ لگانے میں مزید مدد مل جاتی ہے کہ اس کا شاگرد آئندہ کیا کام کر سکتا ہے۔ یہ اصول نہ صرف ہائی اسکول کے پاس کر کے کالج جانے والے فارغ التحصیل طلبار پر منطبق ہوتے ہیں بلکہ اسکول کے ہر درجے اور ہر گریڈ اور ہر سطح پر چسپاں ہوتے ہیں۔

کنڈرگارٹن سے کالج کی تعلیم تک معیاروں میں تبدیلی

کیا جو بچہ ابتدائی جماعتوں میں اچھا کام کرتا ہے وہ ہائی اسکول اور کالج میں بھی اچھا کام کرے گا؟ اس سے بہت طویل مدت کے بارے میں پیش گوئی کرنے کا مسئلہ پیدا ہوتا ہے۔ یہاں اس کا جواب دینا مدنظر نہیں۔ اس کی بجائے محض اشارتاً اتنا بتا دینے پر اکتفا کیا جائے گا کہ پیش گوئی کرتے وقت یہ بات ملحوظ خاطر رہنی چاہیے کہ ہائی اسکول میں طلبار کی قابلیت اوسطاً ابتدائی اسکول کے مقابلہ میں زیادہ اعلیٰ درجے کی ہوتی ہے اور کالج میں اس سے بھی زیادہ اونچی ہوتی ہے۔ اسکول کی سطح کے مقابلہ میں، آگے چل کر ذہانت کا ماحصل بڑھتا جاتا ہے۔ اس کی وجہ زیادہ تر یہ ہے کہ نالائق بچے اپنی کم اہلی کی وجہ سے یا تو اوپر کی کلاسوں میں ترقی نہیں پاتے اور یا خارج کر دیے جاتے ہیں۔ باقی ماندہ طلبار مقابلتاً زیادہ لائق ہوتے ہیں اور ہائی اسکول کا کورس پورا کر لیتے ہیں اور سب سے زیادہ قابل طلبار کالج کی تعلیم مکمل کرتے ہیں۔ یہ بات محض عام اُصول

کی حیثیت سے صحیح ہے کیونکہ ایسا بھی ہوتا ہے کہ بعض لائق طلبار ہائی اسکول تک پہنچنے سے پہلے خارج ہو جاتے ہیں اور بعض معمولی قابلیت کے طلبار ہائی اسکول کے کام کی تکمیل کر لیتے ہیں۔ بے انتہا کمزور طلبار ہائی اسکول کی تعلیم مکمل نہیں کر پاتے اور معمولی لیاقت کے چند طلبار ہی کالج کی تعلیم پوری کرتے ہیں اس طرح جو طلبار ہائی اسکول کی تعلیم مکمل کر لیتے ہیں وہ اُن طلبار کے مقابلہ میں زیادہ چنیدہ ہوتے ہیں جنھوں نے ہائی اسکول کی تعلیم پوری کی ہے۔ کالج کے فارغ التحصیل طلبا ہائی اسکول کے فارغ التحصیل طلبار کے مقابلہ میں فطری رجحان کے لحاظ سے زیادہ چنیدہ ہوتے ہیں اور ان سب سے زیادہ لائق و فائق وہ طلبار ہیں جو اعلیٰ ڈگریاں حاصل کرنے کے لیے کام کرتے ہیں۔ لیاقت اور فطری صلاحیت کے مطابق، طلبار کی کاٹ چھانٹ کنڈر گارٹن سے لے کر ڈاکٹر کی ڈگری تک جاری رہتی ہے۔

تعلیمی زینہ کی سب سے نچلی سیڑھی سے لے کر سب سے اونچی سیڑھی تک طلبار کے انتخاب کا سلسلہ جاری رہتا ہے اور اس کا ثبوت یہ ہے کہ اسٹین فرڈ یونیورسٹی میں ذہین طلبار کی دماغی جانچ ٹرمین کے اصول کے مطابق کی گئی۔ ان میں سے بعض طلبار، کالج میں پہنچے اور پھر چھنٹ چھنٹا کر، علم نفسیات میں، پی ایچ، ڈی کی ڈگری کے اُمیدوار بنے تو کالج میں حاصل کردہ نمبر، پی ایچ، ڈی کے نمبروں کے مقابلہ میں کسی قدر کم تھے۔ پی ایچ، ڈی کے امیدواروں کا انتخاب غالباً سب سے اعلیٰ درجہ کی صلاحیت کے مطابق کیا جاتا ہے۔ اسٹین فرڈ یونیورسٹی میں پی ایچ، ڈی ڈگری کے اُمیدواروں کے اوسط نمبر کالج کے طلبار کے نمبروں کے مقابلہ میں کسی قدر اونچے تھے۔ کیونکہ جن طلبار کو منتخب کیا گیا ان کا ذم ۱۴۰ یا اس سے اوپر تھا، جس کے معنی یہ ہیں کہ ۲۰۰ یا اس سے بھی زائد طلبار کی تعداد میں سب سے اچھی صلاحیت کا صرف ایک طالب علم چھانٹا گیا۔ لہٰذا ظاہر ہے کہ کنڈر گارٹن اور ابتدائی اسکول پاس کرنے کے بعد، غیر معمولی قابلیت کے طلبار ہی پی ایچ، ڈی جیسی اعلیٰ منزل تک پہنچتے ہیں۔ راستہ کے ہر موڑ پر مقابلہ سخت سے سخت تر

ہوتا جاتا ہے۔ اور گریجویٹ کی منزل تک پہنچتے پہنچتے صرف وہ طلبا دوڑ میں شامل نظر آتے ہیں جو انتہائی قابل ہوتے ہیں یا جو تعداد میں کل کا ایک بہت چھوٹا حصہ ہوتے ہیں۔

یہ بتا دینا ضروری ہے کہ اسکول کی کامیابی کو محض امتحانات، استعدادی جانچوں، اور اسکول کے نمبروں کے ذریعے نہیں ناپنا چاہیے۔ موادِ مضمون کے علاوہ بھی اسکول کو بہت کچھ کرنا ضروری ہے۔ ایک اچھا اسکول، ہر طالب علم کی استعدادِ علمی کو بڑھانے کا پورا اہل ہوتا ہے۔ لیکن ساتھ ساتھ اسکول کو اگر زیادہ نہیں تو اتنی ہی توجہ بچے کی صحت، عمدہ شخصیت اور کردار کو فروغ دینے کی طرف بھی مبذول کرنی چاہیے، تاکہ بچّہ خوش و خرم زندگی بسر کر سکے اور سماجی تعلقات میں کامیاب ثابت ہو۔ اس کے علاوہ اچھے اسکول کا کام صرف یہی نہیں ہوتا کہ بچوں کو درسی تعلیم کی اگلی منزل تک پہنچانے کے لیے تیار کرے بلکہ وہ ہر بچہ کی دماغی سطح کو فروغ دینے کی کوشش کرتا ہے۔

کچھ بچے جو ادنیٰ کلاسوں میں بہت برتر معلوم ہوتے ہیں ہائی اسکول میں پہنچ کر یا تو اوسط درجے کے ثابت ہوئے ہیں یا اوسط سے کسی قدر بہتر، اور جب وہ کالج میں پہنچتے ہیں تو ان کی حالت کمزور ہو جاتی ہے اور ان میں سے بعض کو کامیابی حاصل نہیں ہوتی۔ مثلاً پہلی جماعت کا ایک بچہ جس کا ذم متوسط سے کچھ اوپر ہو اور گھر میں بھی اُسے بہتر مواقع حاصل ہوں اگر توجہ اور محنت سے کام کرے تو ابتدائی جماعتوں میں بہت اچھی کارگزاری دکھا سکتا ہے۔ ایسے بچے کا ذم اگر ۱۱۰ یا ۱۱۵ ہو تو وہ کلاس میں سب سے زیادہ ذہین بچّہ دکھائی دے گا۔ لیکن جب یہی بچہ ہائی اسکول کے آخری سال میں پہنچے گا تو اس کی جماعت کے کچھ دوسرے بچے اس سے بھی زیادہ ذہین ثابت ہوں گے۔ یہ بات اس صورت میں زیادہ درست ہوتی ہے جب کلاسوں میں طلبا کی تعداد زیادہ ہو لیکن چھوٹے چھوٹے ہائی اسکولوں پر یہ بات کم صادق آتی ہے۔ جو طالب علم ہائی اسکول میں ذہین معلوم

ہوتا ہے، ضروری نہیں کہ کالج میں بھی اس کی ذہانت اتنی ہی نمایاں ہو۔ ہوسکتا ہے کہ کالج میں وہ اوسط یا اوسط سے بھی کم درجے کا ثابت ہو، اس لیے کہ کالج میں اُسے بہت سے ہائی اسکولوں کے بہترین فارغ التحصیل طلبار سے مقابلہ کرنا ہوتا ہے۔ جوں جوں طلبار تعلیمی سیڑھی پر اوپر کی طرف چڑھتے ہیں ان کے مراتب میں ایک دوسرے کی نسبت سے ادل بدل ہوتا رہتا ہے، اس لیے کہ اوسط درجہ ذہن و دانش کی سطح اُونچی ہو جاتی ہے۔

ذم اور اسکول کی سطح

یہ بات مان لینے کے قابل ہے کہ ابتدائی کلاسوں میں اوسط درجے کا ذم عموماً ۱۰۰ ہوتا ہے۔ بچوں کے والدین کی سماجی اور معاشی حیثیت اور دوسرے عناصر کے مطابق بلاشبہ ذم میں تبدیلیاں ہوجایا کرتی ہیں۔ اگر ادنیٰ کلاسوں کے بچوں کا اوسط ذم ۱۰۰ ہو تو ہائی اسکول میں اُن کا ذم بڑھ جائے گا جیسے ۱۰۵ یا ۱۱۰۔ اس کی وجہ یہ ہے کہ سب سے کمزور بچے ہائی اسکول تک پہنچ نہیں پاتے۔ بہرحال یہ تسلیم کرنا ہوگا کہ آج کل تعلیم میں انتخاب کرنے کا طریقہ اتنا رائج نہیں جتنا دسیوں برس پہلے تھا داخلہ کی تعداد میں چونکہ زبردست اضافہ ہوا ہے اس لیے بہت سے کم درجہ ذم والے بچوں کی تعداد ہائی اسکول میں دن بدن بڑھتی جاتی ہے۔ پچھلے تیس سال کے دوران کالج میں بھی داخلہ بہت بڑھ گیا ہے۔ اِن اضافوں کا نتیجہ یہ ہے کہ کم قابلیت کے بہت سے طلبار کالج میں بھی پائے جاتے ہیں۔ ہائی اسکول اور کالج میں بہترین طلبار جتنے لائق و فائق ہوتے تھے، آج بھی اُن کی صلاحیتیں ویسی ہی ہیں۔ یہ دسیوں برس پہلے کی بات ہے۔ لیکن کم لیاقت طلبار پہلے اتنے نہیں ہوتے تھے جتنے اب پائے جاتے ہیں۔ اس سلسلہ میں یہ بات ملحوظ رکھنی چاہیے کہ کالج کا داخلہ لینے میں مالی استطاعت کو بھی کافی دخل ہے۔ اکثر ایسا ہوتا ہے کہ ذہنی قابلیت اور تعلیم کا شوقین طالب علم محروم رہ جاتا ہے اور اس کے مقابلے میں صاحبِ استطاعت طالب علم کالج میں داخل ہوجاتا ہے۔

اِن حالات کے پیشِ نظر پہلے زمانے کے مقابلہ میں اب یہ بتانا مشکل ہے کہ ہائی اسکول اور کالج میں کامیابی حاصل کرنے کے لیے کتنے ذم کی ضرورت ہے۔ ہائی اسکول کا نصابِ تعلیم وسیع ہوگیا ہے اور اب اتنے مختلف مضامین داخلِ نصاب کر دیئے گئے ہیں کہ طلبار کی کثیر تعداد اب ہائی اسکول کی سند یعنی ڈپلوما حاصل کر سکتی ہے۔ صلاحیتوں کے انفرادی اختلافات کے پیشِ نظر یہ بندوبست پسندیدہ ہے اس لیے کہ مدرسے کی طرف سے یہ انتظام طلبار کے فائدہ کی غرض سے کیا گیا ہے۔ لیکن ساتھ ہی ساتھ اس کا مطلب یہ بھی ہے کہ ہائی اسکول کے ڈپلوما میں علم وفضل کی وہ صفت باقی نہیں رہی جو سالہا سال پہلے اس میں موجود تھی۔

اب اسکولوں کی غرض وغایت یہ نہیں ہے کہ وہ نصابِ تعلیم کو اس طرح ترتیب دیں اور محدود پروگرام اس طرح پیش کریں کہ نسبتًا کند ذہن طلبار خارج ہو جائیں، کیونکہ اس صورت میں اسکول، صرف زیادہ ذہین طلبار کو ہی فائدہ پہنچا سکتے ہیں۔ برخلاف اس کے حالیہ نقطۂ نظر یہ ہے کہ تمام طلبار اسکول سے مستفید ہوں عام اس کے کہ وہ زیادہ ذہین ہیں یا کم ذہین، اور بچوں کے لیے ایسے مضامین مہیا کیے جائیں جو ہر درجے کی ذہانت، دلچسپی اور صلاحیتوں کے واسطے مناسب حال ہوں۔

عمومًا ہائی اسکول کے طلبار کا ذم، کم سے کم ۱۰۵ ہونا چاہیے تاکہ ہائی اسکول کے طلبار، بیشتر مضامین کے مواد کو سمجھ سکیں۔ اس میں شک نہیں کہ برتر ذہانت ایک پسندیدہ چیز ہے۔ اس لیے کہ اعلیٰ ذہانت رکھنے والے طلبار اپنے مضامین بہتر طریق پر سمجھ سکتے ہیں۔ مگر یہ امر مشتبہ ہے کہ جن طلبار کا ذمہ ۱۰۵ سے کم ہوتا ہے وہ الجبرا کی علامتوں کے استعمال یا تاریخی واقعات کی تعبیر اچھی طرح کرنے کی سمجھ رکھتے ہیں یا لاطینی زبان کے ذخیرۂ الفاظ یا علمِ طبعیات کے اصولوں پر حاوی ہو سکتے ہیں یا بیشتر علمی مضامین جن مین مجرد تصورات اور علامتی

مناسب ہوں، اُن کو بخوبی سمجھ سکتے ہیں۔ واقعتاً اگر دیکھا جائے تو وہ طلبا، جن کا ذم ۱۰۵ کے لگ بھگ ہوتا ہے اِن درسی مضامین میں صرف پاس ہونے کے قابل کام کر سکتے ہیں، لیکن ان میں نمایاں ترقی کرنا اُن کے بس کی بات نہیں۔ اس کے باوجود کچھ درسی مضامین ایسے ہیں جن سے وہ فائدہ اٹھا سکتے ہیں مثلاً شہریت کا علم، جسمانی تربیت، حرفہ (دستکاری)، موسیقی، تجارتی کاروبار یا کوئی اور ایسا مضمون جس کی صلاحیت اور جس سے دلچسپی ان کے اندر موجود ہو۔ طلبا کو مفید تجربے کرانے چاہئیں۔ ہائی اسکول ایک ایسی درسگاہ ہے جہاں تمام بچوں کو تعلیم و تربیت دی جا سکتی ہے۔

قابل قبول کام کے لیے ایک مثالی کالج میں ذم زیادہ اونچا ہونا چاہیے۔ اگر ذم تقریباً ۱۱۰ ہو تو مناسب ہے۔ اس سے کم ذہانت کے طلبا بڑی تعداد میں کالج سے خارج ہو جاتے ہیں اور ان میں سے چند ہی اپنی غیر معمولی محنت اور جانفشانی کی بدولت قابل تعریف کارگزاری دکھاتے ہیں۔ کالج میں جو کچھ پڑھایا جاتا ہے اُسے اچھی طرح سمجھنے، حاصل شدہ مواد مضمون کو مربوط کرنے اور اس مواد سے طبع زاد طریق پر فائدہ اٹھانے کے لیے اس سے بھی زیادہ اونچے ذم کی ضرورت ہوتی ہے یعنی ۱۲۵، ۱۳۰، یا اس سے بھی زیادہ۔ کم سے کم ذم کے سلسلہ میں من مانی نہیں کرنی چاہیے اس لیے کہ کچھ نہ کچھ مستثنیات ضرور ہوتے ہیں اور ہمیشہ ہوتے ہیں اور گروپ کے پچھڑے ہوئے بچے معمولی درجے کی ذہنی استعداد کے باوجود، حیرت انگیز طریق پر اچھی خاصی کامیابی حاصل کر لیتے ہیں۔ بہرحال مجموعی حیثیت سے ہر ذم کی مقدار کے مطابق اس کی مقررہ حدود کو تسلیم کرنا چاہیے اور ساتھ ہی ساتھ مستثنیات کے لیے بھی جگہ رکھنی چاہیے۔

استثناء کی نمایاں مثال اس لڑکے کی ہے جس کی بابت معلوم کیا جا چکا تھا کہ کالج میں داخل ہونے کے لیے اس میں طبعی رجحان کی کمی تھی۔ لیکن وہ کالج میں داخل ہو گیا۔ جب وہ کالج کے اعلیٰ درجے یعنی بالائی دو سال کے لیے جانچا گیا تو معلوم ہوا کہ وہ تمام طلبا میں ادنیٰ ترین درجے کے ۵ فی صد طلبا کے زمرہ میں

تھا. جو لوگ اُسے نہیں جانتے تھے اُن کا خیال تھا کہ اُسے کالج کی ڈگری حاصل کرنے کی کوشش نہیں کرنی چاہیے اس لیے کہ یہ کوشش بیکار ثابت ہوگی۔ ایک انسٹرکٹر نے جو اس کی موجودہ تعلیمی حیثیت سے بخوبی واقف تھا یہاں تک کہہ دیا "بہتر ہے کہ یہ لڑکا اپنا کورس شروع کرنے سے پہلے ہی گھر لوٹ جائے۔"

جو لوگ اس لڑکے کی تعلیمی ترقی کی تاریخ سے واقف تھے انھوں نے کہا کہ اس کا ہائی اسکول ریکارڈ اچھا ہے۔ جونیر کالج میں بھی اس کا کام اچھا رہا ہے اور اس میں ایسے اوصاف اور صلاحیتیں موجود ہیں جنھیں فطری رجحان کی جانچیں نہیں ناپ سکتیں۔ گذشتہ کارکردگی کی بنا پر جو لوگ اس لڑکے سے واقف تھے، اُن کی رائے تھی کہ وہ اپنے جونیر اور سینیر سالوں میں بہت اچھی کارگزاری دکھائے گا۔

اس میں شک نہیں کہ لڑکے نے پاس ہونے کے قابل کام کیا اور یہ بھی واقعہ ہے کہ اس کا اوسط بھی عمدہ قسم کا تھا۔ گریجوایٹ بننے کے وقت جب اس سے بات چیت کی گئی تو راز کھلا کہ اُسے بہت مایوسی ہوئی تھی اس لیے کہ اس کے نمبر اتنے اعلیٰ درجے کے نہ تھے کہ اُس کا نام اعزازی فہرست میں شامل کیا جاتا۔ اس اعزاز کے لیے اس نے جان توڑ کوشش کی تھی۔ لیکن ظاہر ہے کہ بے حد محنت اور باقاعدگی کے ساتھ پڑھنے کے باوجود وہ اتنا ہی کر سکا کہ قابل اطمینان طریق پر اپنے مضامین میں کامیابی حاصل کرلے۔ اعلیٰ پوزیشن حاصل کرنے کے لیے اس کی محنت و جانفشانی کچھ کام نہ آئی اور وہ اپنا مقصد حاصل کرنے میں ناکام رہا۔

اس طرز کے طلبا کے بارے میں عام طور پر کہا جاتا ہے کہ یہ بہت ہی "اڑیل" ہوتے ہیں۔ یہ طلبا پاس ہونے کے قابل تو کام کر لیتے ہیں لیکن کسی تخلیقی یا طبع زاد کام کی ان سے توقع نہ رکھنی چاہیے۔ جس لڑکے کا ہم نے اوپر ذکر کیا ہے اُس نے اس سلسلہ میں اُن تمام اندیشوں کو غلط ثابت کر دیا جن کا اظہار کیا گیا تھا۔ کالج سے فارغ التحصیل ہونے کے تھوڑے عرصے بعد ہی اس نے اپنی ایک ایجاد کا

حق محفوظ کرا لیا۔ اس کی ایجاد سے ہمارے طرز زندگی میں تو کوئی قابل ذکر تبدیلی واقع نہیں ہوئی لیکن ایک ایسی تخلیقی قوت کا اظہار ہوا جو بہت سے ایسے طلباء میں نایاب ہے جن کے ذم اُس سے کہیں زیادہ بلند درجے کے ہیں۔

یہ استثنا کی مثال ہے اور اسے اس سے زیادہ اہمیت کبھی نہیں دینی چاہیے۔ بیشتر طلبا جن کا رجحانی تخمینہ متذکرہ بالا لڑکے کے برابر ہوتا ہے فیل ہو جاتے ہیں۔ چند مستثنیات کی بناء پر ہمیں عام روش کو نظر انداز نہیں کرنا چاہیے اور نہ ہی طبعی رجحان اور درسی استعداد کے باہمی تعلق کو فراموش کرنا چاہیے تاہم مستثنیات کی تلاش جاری رہے اور یاد رکھا جائے کہ زندگی کی کوئی بھی سرگرمی ایک بندھے ٹکے ضابطے کی پابند نہیں ہوا کرتی۔

گوشوارہ نمبر ۷ میں اس نسبت کو دکھایا گیا ہے جو ذہانت کے ماحصل اور درسی ترقی کے مابین پائی جاتی ہے۔ ۱۸۸۹ طلبا چھٹی کلاس کی جانچ میں شریک کیے گئے۔ ان طلبا نے بعد میں جو تعلیمی سلسلہ جاری رکھا اس کے نتائج اس گوشوارہ میں پیش کیے گئے ہیں۔ طلبا کا ذم وہی ہے جو چھٹی کلاس کی جانچ میں متعین کیا گیا تھا۔ اس میں سب سے زیادہ دلچسپ بات یہ ہے کہ جن طلبا کا ذم ۹۷ سے نیچے تھا ان میں سے ایک نے بھی بی۔ اے کی ڈگری حاصل نہیں کی اور جن کا ذم ۱۱۱ سے نیچے تھا ان میں سے کسی نے بھی بی۔ اے کے بعد کوئی کورس نہیں لیا۔

گوشوارہ نمبر ۷

چھٹی کلاس کے طلباء کی ذہانت کا ذم اور بعد کی ترقی۔

	ہائی اسکول میں داخل نہیں ہوئے	ہائی اسکول میں داخل ہوئے لیکن فارغ التحصیل نہ ہو سکے	ہائی اسکول سے فارغ التحصیل ہوئے لیکن کالج میں داخل نہیں لیا	کالج میں داخل ہوئے لیکن ڈگری حاصل نہ کر سکے	بی۔ اے کی ڈگری حاصل کی	بی۔ اے کے بعد تعلیم پائی یا اعلیٰ امتیازی ڈگری حاصل کی
تعداد	۲۷۰	۵۹۰	۵۲۳	۱۷۱	۹۹	۲۷
فی صد	۱۶	۳۵	۳۱	۱۰	۶	۲
ر۱	۸۸	۹۷	۱۰۶	۱۰۷	۱۱۴	۱۱۸
وسط	۹۵	۱۰۵	۱۱۴	۱۱۵	۱۲۳	۱۲۴
ر۳	۱۰۳	۱۱۲	۱۲۱	۱۲۴	۱۳۱	۱۳۴

*Adopted from data reportec Viola E. Beneon, in an article, TheIntelligence and Iuter Scnotsstie Suceess of Sixth Grade Pupils, School & Society, 55:163-167, 1942.

ط۱۔ ۲۵ واں فی صد یا وہ پوزیشن یا نتیجہ جو ذم کے ۲۵ فی صد سے نیچے پایا جاتا ہے اور جس کے اوپر ۷۵ فی صد ذم کے طلبار ہوتے ہیں۔
وسط۔ وہ وسطانیہ یا ذم نصف تعداد جس کے نیچے اور جس کے اوپر ذم کی نصف تعداد ہوتی ہے۔
ط۳۔ ۷۵ واں فی صد یا وہ ذم جس کے نیچے طلبار کے ۷۵ فی صد ذم ہوتے ہیں اور ۲۵ فی صد اوپر۔

اس گوشوارہ کو غور سے پڑھنے کے بعد معلوم ہوگا کہ جن طلبار نے اسکول میں مزید ترقی کی اُن کا ذم زیادہ اونچا ہے اور یہ بات ط۱، وسط، اور ط۳ سے ظاہر ہوتی ہے۔ یہ بھی نوٹ کیجیے کہ چھٹی کلاس کے اُن طلبار کا وسطی ذم جو ہائی اسکول میں داخل نہیں ہوئے، ۹۵ تھا لیکن وہ طلبار جنھوں نے گریجوائٹ بننے کے لیے کام کیا ان کا ذم ۱۲۴ تھا۔

ذم اور اسکول کے مضامین

کچھ مضامین میں دماغی جانچ کے ذریعے ناپی ہوئی قابلیت کم درکار ہوتی ہے اور کچھ میں زیادہ۔ یہ مضامین زیادہ تر درسی نوعیت کے ہوتے ہیں۔ جیسا کہ بیان کیا جا چکا ہے، ابتدائی مدرسے میں، عام دماغی جانچوں کے ذریعے پیمائش شدہ قابلیتیں، زیادہ حد تک، پڑھنے، حساب، تاریخ، جغرافیہ، زبان، اور صرف و نحو میں بیشتر درکار ہوتی ہیں۔ آرٹ میں، لکھنے میں اور موسیقی میں ان کی اتنی ضرورت نہیں پڑتی۔ ہائی اسکول میں زیادہ درسی مضامین مثلاً لاطینی زبان، الجبرا، جیومیٹری، انگریزی، تاریخ، فرانسیسی زبان اور طبعیات جیسے مضامین کے لیے مجرد قسم کی ذہانت زیادہ درکار ہوتی ہے۔ تجارتی یا پیشہ ورانہ مضمونوں میں اس کا اتنا کام نہیں ہوتا۔ لہٰذا یہ انکشاف ہوا ہے کہ وہ طلبار جن کے پاس لاطینی زبان ہوتی ہے یا جو ریاضی کا زائد کورس لیتے ہیں، اُن طلبار سے زیادہ ذہین اور طبّاع ہوتے ہیں جو فنِ زراعت، سینے پرونے، کھانا پکانے،

ٹائپ کرنے، حساب کتاب رکھنے یا جسمانی تربیت میں خصوصی لیاقت پیدا کرتے ہیں
موخرالذکر مضامین اختیار کرنے والے طلبار کا زم، اُن طلبار سے ۱۰ یا ۱۵ درجے کم
ہوتا ہے جو کلاسکی، سائنسی یا عام مضامین لیتے ہیں۔ مختلف قابلیت کے طلبار کو مختلف
قسم کے مضامین سے دلچسپی ہوتی ہے۔

بعض اوقات، اساتذہ، طلبار کی اعلیٰ دماغی قابلیت کو، خود مضمون کی تربیتی
قدر و قیمت سے منسوب کرتے ہیں۔ مثلاً لاطینی زبان پڑھانے والے استاد کو جب
یہ پتہ چلا کہ اس کے شاگردوں کی دماغی قابلیت بہت اعلیٰ درجے کی ہے تو اُس
نے اپنے سپرنٹنڈنٹ کو بتایا کہ اُس کے خیال میں اس کی وجہ لاطینی زبان کا اپنا
اثر ہے جو طلبار کے ذہنوں پر پڑا ہے۔ لیکن اس کی صحیح وجہ یہ ہے کہ لاطینی زبان
وہی طلبار اختیار کرتے ہیں جن کی ذہنی قابلیت، دماغی جانچ کے مطابق اعلےٰ
نوعیت کی ہوتی ہے۔ لاطینی زبان اختیار کرنے والے طلبار اُن گھرانوں سے آتے
ہیں، جہاں والدین کو نظری تعلیم میں دستگاہ حاصل ہوتی ہے اور جو اپنے بچوں کو
کالج میں داخل کرانے کا پہلے ہی منصوبہ بنا لیتے ہیں۔ اس کے علاوہ کمزور بچوں کی
ہمت افزائی بھی نہیں کی جاتی کہ وہ لاطینی زبان اختیار کریں۔ ان تمام واقعات
کا نتیجہ یہ ہے کہ لاطینی کلاسوں میں صرف عمدہ قسم کے طلبار ہی پائے جاتے ہیں۔

اسکول میں کون کون طلبار کامیاب ہوں گے اس بارے میں پیش گوئی
کرتے وقت استاد کو اُن معیاروں کو دھیان میں رکھنا چاہئے جن میں تبدیلی
ہوتی رہتی ہے اور جن کا ذکر پہلے کیا جا چکا ہے۔ معیار کی یہ تبدیلی کنڈر گارٹن
سے کالج تک برابر ہوتی رہتی ہے۔ زیادہ کمزور طلبار کی تعلیم بیچ میں ہی ختم ہو جاتی
ہے اور وہ اسکول سے خارج ہو جاتے ہیں۔ پختہ کار اور لائق طلبار باقی رہتے ہیں۔
اور ان کی تعلیم جاری رہتی ہے۔ اس لیے یہ تو ممکن ہے کہ ایک بچہ پہلی جماعت
میں تعلیم پانے کی کافی سے زیادہ لیاقت رکھتا ہو لیکن یہ ضروری نہیں آگے چل
کر وہ ہائی اسکول یا کالج میں تعلیم حاصل کرنے کے قابل ہو جائے۔ لہٰذا تعلیم کی

مختلف سطحوں پر، تمام طلبار کے لئے مقابلہ، درجہ بدرجہ زیادہ سخت ہوتا جاتا ہے. چیدہ چیدہ طلبار باقی رہ جاتے ہیں اوران کی تعلیمی حالت سال بہ سال زیادہ بہتر ہوتی رہتی ہے۔ ہائی اسکول میں اور خاص کر کالج میں صرف اعلیٰ لیاقت کے طلبار کامیاب ہوتے ہیں۔

یہ نظرانداز نہیں کرنا چاہیے کہ طلبار کی خاص خاص دلچسپیاں ہوتی ہیں. اور وہ الگ الگ مخصوص لیاقتوں کے مالک ہوتے ہیں۔ جو بچے عام درسی کام کی زیادہ لیاقت نہیں رکھتے ہوسکتا ہے کہ وہ موسیقی، آرٹ، پیشہ ورانہ مضامین، جسمانی تعلیم، اور دوسرے خصوصی مہارت کے مضامین میں بہتر ثابت ہوں۔ اسکول کی عمر کے لڑکوں اور لڑکیوں کو اسکول کے ایسے ماحول میں رکھنا چاہیے جس پر مخصوص مقاصد کے پیش نظر کنڑول قائم کیا جائے اور جہاں سبھی کو سماجی تجربے حاصل کرنے کے مواقع میسّر ہوں اور ایسی تربیت ملتی رہے جس سے وہ زیادہ سے زیادہ فائدہ حاصل کرسکیں۔

اوپر جو کچھ بتایا گیا ہے اُس کا مطلب ایک لمحہ کے لیے بھی یہ نہیں کہ اگر کوئی طالب علم، موسیقی، آرٹ، صنعتی مضامین، کاروباری مضامین اور جسمانی تعلیم میں امتیازی حیثیت حاصل کرنا چاہے تو اُسے اعلیٰ درجے کی مجرّد یا عام ذہانت کی ضرورت نہیں۔ ان کاموں کے تمام پہلوؤں میں بھی صرف ذہین اور طباع بچے ہی سبقت لے جاتے ہیں لیکن ان کاموں میں ایسی مخصوص مہارتی لیاقت درکار ہوتی ہے جس کا اندازہ عام ذہانت کی جانچوں سے نہیں کیا جاسکتا۔ اس کی وجہ یہ ہے کہ ان مخصوص مہارتی مضامین میں جس قسم کی ذہانت کی ضرورت پڑتی ہے، اُس کی اور ان مضامین کی باہمی نسبت بہت کم ہوتی ہے۔ لہٰذا اگر الجبرا، جیومیٹری، لاطینی زبان، طبعیات اور دوسرے درسی مضامین میں طلبار ماہر نہ بھی ہوں تب بھی ان کاموں کو اچھی طرح انجام دے سکتے ہیں۔

بہرحال اگر ان مخصوص مہارتی میدانوں میں کوئی طالب علم، لیڈر کی پوزیشن

حاصل کرنا چاہے یعنی سب پر سبقت لے جانے کی خواہش رکھتا ہو تو اُسے اعلیٰ درجے کی عام ذہانت کی ضرورت پڑے گی۔ اس کا ثبوت اُن کالجوں میں ملے گا، جہاں موسیقی، آرٹ، صنعتی تربیت اور دوسرے مضامین کے لیے خاص شعبے ہوتے ہیں۔ مثال کے طور پر موسیقی کو لیجیے، جن کالجوں اور یونیورسٹیوں میں موسیقی کے اعلیٰ درجے کے شعبے ہوتے ہیں وہاں موسیقی کے طلبار ذہانت کے اعتبار سے اوسطاً اُن بہترین طلبار کے برابر ہوتے ہیں، جو عام طور پر دوسرے شعبوں میں داخل ہوتے ہیں۔ یہ بات صرف اُن کالجوں میں نہیں ہوتی، جنھوں نے اوسط درجے یا ناقص قسم کے موسیقی کے شعبے قائم کر رکھے ہیں۔ ایسے کالجوں میں ضرور موسیقی کے طالب علم، عام صلاحیت اور عام درسی قابلیتوں کے اعتبار سے، یا تو محض اوسط درجے کے ہوتے ہیں یا اس سے بھی کم۔

یونیورسٹی کے شعبے اور پیمائش شدہ فطری میلانِ طبع

یونیورسٹی کے مختلف شعبوں اور کالجوں میں طلبار کا فطری میلان طبع بھی مختلف نوعیت کا ہوتا ہے۔ گریجوائٹ طلبار کے طبعی میلان کا اوسط عام طور پر یقیناً سب سے اونچا ہوتا ہے؛ انجنیئرنگ، قانون اور شعبۂ طب کے طلبار بھی اعلیٰ درجے کی دماغی صلاحیت رکھتے ہیں۔ ان طلبار کو عموماً ٹھوک بجا کر چناجاتا ہے اس لیے کہ ان مضامین کے لیے اعلیٰ درجے کی علمی یا مجرد قابلیت کی ضرورت ہے اور اس قابلیت کو طبعی میلان کی جانچوں سے پورے طور پر پرکھا جاتا ہے۔ موسیقی کے اسکولوں، زراعتی شعبوں، امورِ خانہ داری کے اداروں اور دندان سازی کے مدرسوں کے طلبار کی وہ قابلیت جسے طبعی میلان کی جانچوں سے پرکھا جاتا ہے سب سے کم ہوتی ہے۔ اور یہ کوئی حیرت انگیز بات نہیں۔ اس لیے کہ جو طلبار موسیقی کے اسکول میں داخل کیے جاتے ہیں، اُن میں موسیقی کی

صلاحیتوں کا نمبر اول اور درسی قابلیتوں کا نمبر دوسرا ہوتا ہے۔ اس میں شک نہیں کہ دندان سازی کے لیے بھی کتابیں پڑھنا پڑتی ہیں لیکن اس میں بھی کامیابی کا زیادہ تر دارومدار، ہاتھوں اور اوزاروں کی مہارت اور ہوشیاری پر ہوتا ہے۔ لہٰذا دندان سازی کے لیے کسی حد تک طلبار کے انتخاب کی بنیاد، دماغی جانچوں پر اتنی نہیں ہوتی جتنی کہ دوسری قابلیتوں پر ہوتی ہے۔ متذکرہ بالا کالجوں اور یونیورسٹی کے شعبوں کے طلبار، اوسطاً اعلیٰ نفسیاتی جانچ کی صلاحیتوں سے اتنے آراستہ نہیں ہوتے، جتنا کہ دوسرے شعبوں کے طلبار ہوتے ہیں، تاہم ان میں بعض مخصوص صلاحیتیں اور دلچسپیاں ایسی ہوتی ہیں جو درسی اور سائنسی طلبار میں نہیں پائی جاتیں۔ تاہم اگر ان میں درسی میلانات بھی اعلیٰ درجے کے ہوں تو زیادہ بہتر طالب علم ثابت ہوں گے اور اپنے پسندیدہ پیشہ میں بھی اُن کا درجہ بلند ہوگا۔ غلط فہمی دور کرنے کے لیے یہ بتا دینا ضروری ہے کہ ہم نے اب تک کے اوسطوں کو ملحوظ رکھ کر بحث کی ہے ورنہ علمی پیمائشوں کی بنیاد پر کہا جا سکتا ہے کہ کوئی شعبہ یا اسکول ایسا نہیں جس میں طباع اور غیر معمولی ذہانت کے طالب علم موجود نہ ہوں اور تمام پیشوں اور کاروباروں میں یکساں قابلیت کے افراد نہ پائے جاتے ہوں۔

ایک ہی اسکول کے درجوں میں فرق پایا جانا

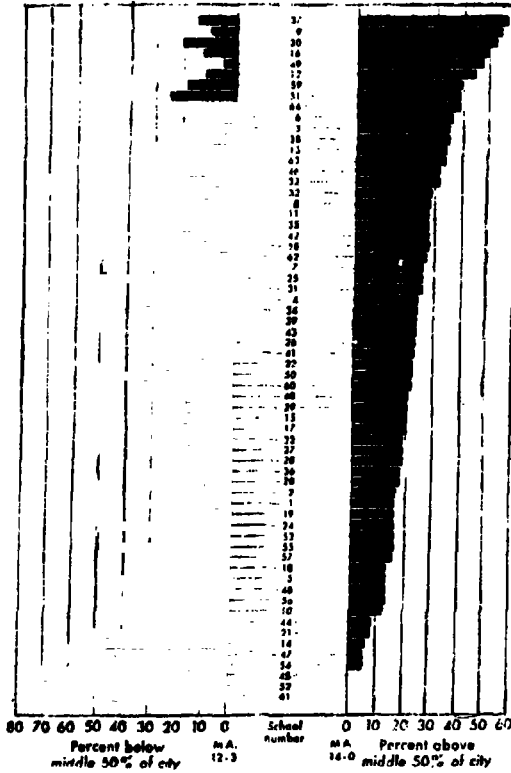
ایک ہی اسکول میں طلبا کی نوعیت ہر سال ادلتی بدلتی رہتی ہے۔ ہوسکتا ہے کہ کسی سال ایک کلاس کی نوعیت گذشتہ سال مقابلے میں اعلیٰ درجے کی ہو یا کم تر درجے کی ہو۔ یہ بات خاص کر اس صورت میں صحیح ہوا کرتی ہے جب طلبار کی تعداد کم ہوتی ہے۔ اس کا ایک ثبوت یہ ہے کہ سرکاری سررشتہ تعلیم کی جانب سے ایک نگراں افسر کسی گاؤں کے ایک چھوٹے سے اسکول کا معائنہ کر رہا تھا تو اس نے سپرنٹنڈنٹ کی توجہ اس طرف

مبذول کرائی کہ ہائی اسکول کے طلبار پہلے جس تعداد میں، ریاستی امتحانات میں پاس ہوا کرتے تھے اب اتنے نہیں ہوتے نگراں افسر کا اس سے یہ مطلب تھا کہ اب پڑھائی پہلے جیسی نہیں رہی ہے۔ لیکن سپرنٹنڈنٹ نے اُسے دماغی جانچ کے نتائج دکھائے جو گذشتہ چند سالوں سے برابر ہر سال کی جاتی تھی۔ ان نتائج سے ظاہر ہوتا تھا کہ کلاسوں کی دماغی صلاحیتیں ہر سال ادلتی بدلتی رہی ہیں۔ سپرنٹنڈنٹ نے بتایا کہ جن اسکولوں میں طلبار کی تعداد کم ہوتی ہے ان میں کند ذہن یا ذہین بچوں کا تناسب سال بہ سال بڑے پیمانہ پر گھٹتا یا بڑھتا رہتا ہے اور اسی کے مطابق ناکامیاب طلبار کا تناسب بھی ادلتا بدلتا رہتا ہے ناکامیاب طلبار کی تعداد میں اضافہ ہو جانے کی وجہ بتاتے ہوئے اس نے کہا کہ تعلیم کی کامیابی یا کسی اسکول کے تعلیمی معیار کا اندازہ اس بنیاد پر نہیں کیا جا سکتا کہ سرکاری امتحانوں میں ناکامیاب طلبار کی تعداد کتنی ہے۔ اس سلسلہ میں طلبار کی دماغی صلاحیتوں کا لحاظ رکھنا بھی ضروری ہے۔ سپرنٹنڈنٹ کا استدلال بلاشبہ معقولیت پر مبنی تھا۔

مختلف اسکولوں میں طلبا کی صلاحیتوں کے مابین فرق

کسی بھی بڑے نظامِ مدارس میں بچوں کی دماغی صلاحیتیں ہر اسکول میں مختلف ہوتی ہیں۔ فرض کیجیے ایک اسکول شہر کے کسی ایک حصہ میں اور دوسرا اسکول کے کسی دوسرے حصے میں واقع ہے۔ ان دونوں اسکولوں کے جانچ کے نمبر نمایاں طور پر ایک دوسرے سے بڑھ بھی سکتے ہیں اور گھٹ بھی سکتے ہیں۔

شکل نمبر ۱۷، متعدد اسکولوں میں بچوں کی دماغی صلاحیتوں کے اختلافات کو پیش کرتی ہے۔ اس شکل میں ۴۶ اسکولوں کے اختلافات دکھائے گئے ہیں اختلافات دماغی جانچوں کے نمبروں کی بنار پر ہیں جو تمام اسکولوں کے چھٹی الف کلاس کے کل بچوں نے حاصل کیے۔ حاصل شدہ نمبروں کے لحاظ سے بیچ کے ۵۰ فی صد

بچوں کے کم سے کم نمبروں سے نیچے کی حد اور زیادہ سے زیادہ نمبروں سے اوپر کی حد مقرر کرلی گئی۔ پھر اس بات کا حساب لگایا گیا

شکل ۴۳ اسکولوں کے درجہ ۶ (الف) کے ۱۹۸۹ طلبا کی ذہنی جانچ کے نتائج کا فرق

(From W.S. Miller, The Classification of 6A Pupils into Ability Groups, Proceedings of the Minnesota Society for the Study of Education, 1924, p.21)

کہ ہر اسکول میں اوپر کی حد سے زیادہ نمبر پانے والوں کا فی صد کتنا ہے اور نیچے کی حد سے کم نمبر پانے والے بچوں کا فی صد کتنا ہے۔ وضاحت کی غرض سے ہم اسکول نمبر ۳۷ اور ۴۵ کو لیتے ہیں۔ اسکول نمبر ۳۷ کے تقریباً ۵۰ فی صد بچوں نے اور اسکول نمبر ۵ کے صفر فی صد بچوں نے اوپر کی حد سے زیادہ نمبر حاصل کئے۔ جو طلبا باعتبار صلاحیت دماغی اس حد سے اوپر ہیں وہ ذہنی لحاظ سے طلبا کی بہترین چوتھائی تعداد کے کم ازکم برابر ہیں۔ لیکن دونوں اسکولوں میں نیچے

کی حد سے کم نمبر پانے والے بچوں کے فی صد، ایک دوسرے سے بہت زیادہ مختلف ہیں۔ اسکول نمبر ۳ کے صرف ۱۴ فی صد طلبا اس ذیل میں آتے ہیں اور انھیں طلبا کی کمزور ترین چوتھائی تعداد کے زمرہ میں شامل کیا جا سکتا ہے۔ برخلاف اس کے اسکول نمبر ۴ کے ۷۵ فی صد طلبا اس ذیل میں آتے ہیں۔ دوسرے اسکولوں کی صلاحیتوں کا مرتبہ بھی اسی طرح شکل نمبر ۱۷ سے معلوم کیا جا سکتا ہے۔

جن اسکولوں کے بچوں کے پیمائش شدہ میلانات اونچے درجے کے ہیں، وہ اسکول، خوش حال علاقوں میں واقع ہیں۔ ان اسکولوں کے بیشتر بچوں کے والدین یا تو کامیاب پیشہ ور افراد ہیں یا کامیاب تاجر ہیں اور ان کی سماجی اور اقتصادی حیثیت اونچے درجے کی ہے۔ ان کے خاندان چھوٹے یا اوسط سائز کے واقع ہوئے ہیں۔ ایسے علاقے کے بچوں کو بہتر گھریلو ماحول کی وجہ سے فوقیت حاصل ہے اور بلاشبہ انھیں ورثہ میں بہتر قسم کی عقل و دانش ملتی ہے۔

برخلاف اس کے وہ اسکول جس میں ادنیٰ سے ادنیٰ میلانات کے لڑکے داخل ہیں، اُن کا محلِ وقوع ایسے علاقے میں ہے جسے غریب گھرانوں کا علاقہ کہا جاتا ہے۔ اس اسکول کے بچوں کے والدین یا تو غیر ماہر یا نیم ماہر مزدور طبقہ سے تعلق رکھتے ہیں اور ان میں عام طور پر بے روزگاری پائی جاتی ہے۔ ان کی سماجی اور معاشی حالت ابتر اور گھریلو ماحول کے تہذیبی اور تعلیمی اثرات، نہ ہونے کے برابر ہیں۔ مزید براں یہ بھی ممکن ہے کہ ان علاقوں کے بچوں کی موروثی صلاحیتیں بھی اوسط سے گری ہوئی ہوں۔

خوش حال علاقے میں جو اسکول واقع ہوتا ہے اس کے استاد، اپنے شاگردوں کو شہر کے مقررہ معیاروں یا یوں کہیے کہ مختلف مضمونوں کے لیے مقررہ وسطی استعداد سے بلند تر پاتے ہیں۔ برخلاف اس کے جو اسکول کم خوش حال علاقہ میں واقع ہیں وہاں کے استاد اپنے شاگردوں کو شہر کے مقررہ وسطی

معیاروں سے گرا ہوا پاتے ہیں۔ اس اسکول کے استاد کتنی بھی کوشش کیوں نہ کریں اس میں شک ہے کہ ان کے شاگرد اوسطاً شہر کے معیاروں پر پورا اتر سکیں گے۔ اسکول نمبر ۵۴ کے اساتذہ کے لیے یہ کام بہت مشکل ہے کہ وہ اپنے شاگردوں کی کارکردگی کو شہر کے وسطی معیاروں تک لاسکیں اور یہ تو عملاً ناممکن ہے کہ ان کی کارکردگی اسکول نمبر ۳ کی کارکردگی کی سطح تک پہنچائی جاسکے۔ یہ بات قریب قریب یقینی ہے کہ چاہے پڑھائی کتنی بھی ناقص کیوں نہ ہو، اسکول نمبر ۳ شہر کے مقررہ معیاروں سے اونچا ہی رہے گا۔ بعض نگراں افسر، کسی اسکول کی تعلیمی ترقی کی تعریف کرتے ہیں اور دوسرے اسکول کی بابت یہ رائے زنی کردیتے ہیں کہ اُس کی ترقی معیار کے مطابق نہیں۔ لیکن بہر صورت اگر اسکولوں کی اوسط دماغی قابلیت کو ملحوظ رکھا جائے تو کسی شخص کا یہ امید کرنا کہ کمزور صلاحیت کے بچوں کے مدارس، اوسط درجے کی استعداد پیدا کرسکتے ہیں، محض خام خیالی ہے۔

طلبار کی جماعت میں طالب علموں کی نوعیت ایک دوسرے سے مختلف ہوتی ہے۔ نوعیت کے اس اختلاف کے مطابق اسکولوں کی نوعیت بھی باہم مختلف ہوتی ہے، خواہ یہ مدارس ایک ضلع کے اندر ہوں یا پوری ریاست میں پھیلے ہوں یا اُن کا تعلق پوری قوم سے ہو۔ ہر علاقے کے بچے جداگانہ نوعیت کے ہوتے ہیں۔ ان علاقوں میں خوش حال یا غریب لوگ، علاقے کی سماجی اور اقتصادی حالت کے مطابق، آکر آباد ہو جاتے ہیں۔ شہر کے نواحی اور رہائشی علاقوں میں طلبار کی نوعیت اعلیٰ درجے کی ہوتی ہے۔ برخلاف اس کے پہاڑی علاقوں میں یا الگ تھلگ اور گنجان گندی بستیوں میں، امکان ہے کہ طلبار کی نوعیت ادنیٰ درجے کی ہو۔ کسی علاقے کا سماجی اور اقتصادی مرتبہ، اس علاقے کے طلبار کی عام دماغی صلاحیتوں کا آئینہ دار ہوتا ہے۔

گوشوارہ نمبر۸ میں اُن تین گیارہویں جماعتوں کو دکھایا گیا ہے جو ایک دوسرے سے بیحد مختلف ہیں۔ اسکول نمبر ۱ میں ذہنی صلاحیتوں کے مطابق طلبار

کی تقسیم بہت متوازن ہے۔ اوسط سے برتر اور اوسط سے کم تر، دونوں طبقوں
پر، تعداد عموماً پچیس پچیس ۲۵ فی صد کی بجائے بیس بیس ۲۰ فی صد ہے اور وسطی نصف
میں ۶۰ فی صد ہے۔ اسکول نمبر ۳۱ میں اعلیٰ چوتھائی حصہ میں ایک بھی طالب علم
نہیں، البتہ نچلے چوتھائی حصہ میں، عموماً ۲۵ فی صد کی بجائے اُس کے تین گنے
سے بھی زیادہ، یعنی ۷۷٫۷ فی صد طلبار ہیں۔ اسکول نمبر ۴۷ کی گیارہویں جماعت
کے طلبار، اسکول نمبر ۳۱ کے طلبار سے بہت زیادہ برتر ہیں۔ اعلیٰ ترین چوتھائی
حصہ میں ان کی تعداد ۳۹٫۱ فی صد اور ادنیٰ ترین چوتھائی حصہ میں ۴٫۳
فی صد ہے۔

گوشوارہ نمبر۸ مختلف ہائی اسکولوں میں دماغی جانچ کے نمبروں کے مطابق
اعلیٰ تر چوتھائی، وسطی نصف، اور ادنیٰ ترین چوتھائی حصہ میں گیارہویں کلاس
کے طلبار کی تعداد کا حساب:

اسکول	اعلیٰ ترین چوتھائی میں فی صد	وسطی نصف میں فی صد	ادنیٰ ترین چوتھائی میں فی صد	طلبا کی تعداد
اوسط یا نمونہ کا	۲۵	۵۰	۲۵	
نمبرا	۲۰	۶۰	۲۰	۱۰
نمبر۳۱		۲۲٫۲	۷۷٫۷	۹
نمبر۴۷	۳۹٫۱	۵۶٫۶	۴٫۳	۲۳

(Adapted from David Segal, "Intellectual Abilities in the adolescent period", p.6, Bulletin6, Office of Education, 1948)

یہ ظاہر ہے کہ ان چھوٹے چھوٹے ہائی اسکولوں میں اُن کے طلبار کی
دماغی سطحوں اور قوتوں میں بڑے اہم اختلافات موجود ہیں۔ گیارہویں کلاس
کی کارگزاری، اسکول نمبر ۳۱ کے مقابلہ میں اسکول نمبر ۴۷ میں یقیناً کہیں زیادہ
اعلیٰ درجہ کی ہے، اگرچہ ادنیٰ دماغی سطح ہونے کے باوجود اسکول نمبر ۳۱ میں،
طلبار کے نمبر اُسی قدر اچھے کیوں نہ ہوں جتنے کہ اسکول نمبر ۴۷ کے طلبار کے ہیں،
یہی وجہ ہے کہ مختلف اسکولوں کے یکساں نمبروں کا مطلب مختلف ہوتا ہے
اور ان پر پورا پورا اعتبار نہیں کیا جا سکتا۔ اس میں شک ہے کہ اسکول نمبر ۳۱

کی گیارہویں کلاس کے ایک بھی طالب علم میں اتنی دماغی صلاحیت ہو سکتی ہے کہ وہ کالج کی تعلیم یا پیشہ ورانہ تعلیم کے زیادہ مشکل اور تصوراتی مواد پر عبور حاصل کر سکے۔ لیکن اسکول نمبر ۲ کی گیارہویں کلاس کے اکثر طلباء اس سے نمٹنے میں کامیاب ہو سکتے ہیں۔ دونوں اسکولوں میں، طلباء، گیارہویں کلاس سے تعلق رکھتے ہیں لیکن ان کی دماغی سطحوں کے اوسط میں زمین آسمان کا فرق ہے۔

جو اختلافات ایک بڑے شہر کے اسکولوں کے مابین یا ہر گاؤں کے اسکولوں کے مابین پائے جاتے ہیں، اس قسم کے اختلافات سارے ملک کے کالجوں کے مابین بھی ہوتے ہیں۔ طلباء کی نوعیتوں کے مابین بھی زبردست اختلافات موجود ہیں۔ بعض کالجوں کے بہترین سطح کے طلباء دوسرے کالجوں کی کمزور ترین سطح کے طلباء کے برابر ہیں۔ بہت سے طلباء جو ایک کالج سے ڈپلوما حاصل کر لیتے ہیں وہ دوسرے کالج میں یا تو فیل ہو جائیں گے یا اُن کا کام قابلِ اطمینان نہ ہوگا۔ ہائی اسکول کے سب سے زیادہ کند ذہن فارغ التحصیل طلباء جن کے پاس اتنے کافی وسائل موجود ہیں کہ وہ کالج کی فیس ادا کر سکیں اور اپنے اخراجات کے کفیل ہو سکیں انھیں کوئی نہ کوئی ایسا کالج مل جاتا ہے جہاں وہ ڈگری حاصل کر سکتے ہیں۔

ریاستہائے متحدہ امریکہ کے تین سَو سے زائد کالجوں کے طلباء کے نمبروں کا حساب لگانے پر معلوم ہوا کہ اعلیٰ ترین نمبر حاصل کرنے والے کالجوں کا اوسط اتنا ہے جس کے نیچے ۸۰ فی صد طلباء نمبر پاتے ہیں اور ادنیٰ ترین نمبر حاصل کرنے والے کالجوں کی اوسط پوزیشن کے نیچے تمام کالجوں کے ۵ فی صد طلباء پائے جاتے ہیں۔ اس کے معنی یہ ہیں کہ بہترین کالجوں کے بیشتر طلباء اُن تمام طلباء پر فوقیت رکھتے ہیں جو کمزور ترین کالجوں میں داخل ہیں اور یہ کہ کمزور ترین کالجوں میں پڑھنے والے طلباء کی استعداد اوسطاً معمولی نویں کلاس کے طلباء سے بہتر نہیں ہوتی۔ جن کالجوں میں برتر قابلیت کے طلباء تعلیم پاتے ہیں ان کے کام کا معیار

غالباً کافی بلند ہوتا ہے۔ لیکن جن کالجوں میں سب سے کم ذہین بچے پڑھتے ہیں اُن کا کام معمولی ہائی اسکول کے کام سے بہتر نہیں۔

اِن واقعات کے باوجود اور کالجوں میں اتنا نمایاں فرق ہونے پر بھی، تمام کالج یکساں طور پر تسلیم شدہ ہیں اور سب ایک ہی ڈگری دیتے ہیں۔ اس صورتِ حال کے پیشِ نظر یہ نہیں کہا جا سکتا کہ ڈگری، استعداد کی ایک ہی سطح کو ظاہر کرتی ہے۔ دراصل اُن کالجوں کی علمی استعداد کو جن میں کمزور طلبار پڑھتے ہیں، اُن کالجوں میں ناکامی کے برابر سمجھا جاتا ہے جہاں بہترین طلبار داخل ہیں، یا زیادہ سے زیادہ ان کا علم وفضل اتنا ہوتا ہے کہ اعلیٰ معیار کے کالجوں میں وہ محض امتحان پاس کر لیں۔ یہ بیانات ان کالجوں پر خاص کر چسپاں ہوتے ہیں جن کے طلبار ذہنی طور پر یا تو بے انتہا کمزور ہوتے ہیں یا انتہا سے زیادہ اچھے۔ لیکن جن کالجوں میں اتنا بڑا فرق نہیں ہے ان پر بھی ان بیانات کا اطلاق کم و بیش ہوتا ہے۔ اگرچہ طلبار کی صلاحیتوں کے لحاظ سے کالجوں کے معیاروں میں اختلافات موجود ہیں تاہم بیشتر کالجوں کے بہترین طلبار عام طور پر بہت لائق ہوتے ہیں اور تقریباً کسی بھی یونیورسٹی میں انھیں قابلِ اطمینان فارغ التحصیل طلبار کی حیثیت مل سکتی ہے۔ اس کے علاوہ ہر کالج کی تاریخ میں ایسے طلبار ملتے ہیں جو اپنی برادریوں میں ایک مقتدر شہری ہونے کا شرف حاصل کرنے میں کامیاب ہوئے۔

خلاصہ اور اعادہ جب بچہ اسکول میں داخل ہو تو انفرادی طور پر اُس کا دماغی امتحان لیا جانا چاہیے۔ اور شاید یہ جانچنا بھی ضروری ہے کہ آیا وہ پڑھنا سیکھنے کے لیے تیار ہے یا نہیں۔ اس قسم کی جانچوں اور جانچ کے عملوں سے بچے کی دماغی صلاحیت اور اس کی شخصیت کے بارے میں بڑی قیمتی معلومات حاصل ہوتی ہیں۔

عام ذہانت کے امتحان جو معمولاً لیے جاتے ہیں اُن سے یہ بات تو زیادہ

اچھی طرح معلوم ہو جاتی ہے کہ کوئی طالب علم درسی مضامین میں کسی قسم کی ترقی کرے گا، لیکن ان جانچوں سے تجارت اور معمولی روزی سے متعلق مضامین اور دوسرے خاص مضامین کے بارے میں اتنی اچھی معلومات حاصل نہیں ہوتیں۔

لڑکیاں عموماً لسانی قابلیتیں پیدا کرنے کی طرف مائل ہوتی ہیں۔ اُن کے برخلاف لڑکوں کا میلان ریاضی اور سائنس کی طرف ہوتا ہے۔ عام طور پر ان کی ذہانت برابر کی ہوتی ہے اور کسی ایک جماعت کے لڑکے اور لڑکیوں کی درجہ بندی اس طرح کرنا کہ لڑکے، لڑکیوں سے عمر میں ۶ ماہ بڑے ہوں، کوئی جواز نہیں رکھتا۔

مجموعی حیثیت سے اعلیٰ ذہانت کے بچے سالہا سال اسکولوں میں پڑھتے ہیں اور ادنیٰ ذہانت کے بچے، جلد اسکول چھوڑ دیتے ہیں۔ اس میں مستثنیات بھی ہیں لیکن پہلی جماعت سے لے کر ہائی اسکول پاس کرنے تک عام روش یہی رہتی ہے۔

مخصوص مضامین کی طرف میلانِ طبع اور انھیں حاصل کرنے کی غرض سے طالب علم کی آمادگی کا اندازہ، عام ذہنی جانچوں سے اتنا نہیں ہوتا جس قدر آمادگی کی جانچوں سے ہوتا ہے۔ نیز یکساں مضمونوں اور متعلقہ مضمونوں یا میدانوں میں، یہ اندازہ اصل کامیابی کے ذریعے ہوتا ہے۔

کسی ایک جماعت میں طالب علم کا ریکارڈ اس بات کا اندازہ لگانے کے لیے ایک معتبر علامت ہے کہ وہ اگلی جماعت میں کیا کرے گا۔

ذہنی جانچ کے نمبروں اور اسکول کے نمبروں یا درسی استعداد کے درمیان بیشتر باہمی نسبت ۔۴ر، اور ۵۰ر، ہوتی ہے۔ اس کے معنی یہ ہیں کہ بالترتیب ۶۴ فی صد اور ۷۰ فی صد طلبا کی ذہانت اور تعلیمی کارگزاری میں مطابقت پائی جائے گی۔

تعلیمی کام، چونکہ ہر اگلے قدم پر مشکل تر ہوتا جاتا ہے اور کند ذہن بچے

اسکول سے خارج ہوتے رہتے ہیں، لہٰذا تعلیمی سیڑھی، یعنی ابتدائی اسکول، جونیر ہائی اسکول، سینیر ہائی اسکول، جونیر کالج، سینیر کالج اور گریجوایٹ اسکول کے ہر اگلے قدم پر تعلیم کا معیار بڑھتا رہتا ہے۔

ہائی اسکول میں جو طلبار لاطینی زبان، یا ریاضی جیسے مضامین انتخاب کرتے ہیں اُن کی ذہنی جانچ کے نمبر عام طلبار کی کل تعداد کے مقابلے میں زیادہ اعلیٰ درجے کے ہوتے ہیں۔ اس کے برخلاف جو طلبار پیشہ ورانہ یا تجارتی مضامین میں خصوصی مہارت حاصل کرنا چاہتے ہیں ان کی ذہنی جانچ کے نمبر اتنے اعلیٰ درجے کے نہیں ہوتے۔

خود یونیورسٹیوں میں بھی طلبار کے مابین بہت فرق پائے جاتے ہیں۔ جو طلبار قانون، طب اور انجنیرنگ کو اپنی تعلیم کا خاص میدان منتخب کرتے ہیں اُن کا درجہ اُن طلبار سے بلند تر ہوتا ہے، جن کی تعلیم کے خاص میدان، دندان سازی، دوا سازی، خانہ داری، موسیقی اور آرٹ ہوتے ہیں۔

مختلف کالجوں اور یونیورسٹیوں کے طلبار کے مابین صلاحیتوں کا اوسط ایک دوسرے سے بہت مختلف ہوتا ہے اور بہترین اور کمزور ترین طلبار کے درمیان بڑا لمبا چوڑا فرق پایا جاتا ہے۔

ایک وسیع نظام مدارس کے اسکولوں میں طلبار کی نوعیت اور صلاحیتیں ایک دوسرے سے بہت مختلف ہوتی ہیں۔ اسکول جن علاقوں میں واقع ہوتے ہیں اُن علاقوں کی سماجی اور اقتصادی سطحوں کے بموجب وہاں کے اسکولوں کے طلبار کی صلاحیتیں ہوا کرتی ہیں۔

چھوٹے چھوٹے اسکولوں میں، کلاسوں کی نوعیت ہر سال ادلتی بدلتی رہتی ہے۔ یعنی کسی سال اچھی اور کسی سال کمزور صلاحیت کے بچے داخل ہوتے رہتے ہیں۔

اپنی معلومات کی جانچ کیجیے :

۱۔ اس کی کیا وجہ ہے کہ دماغی قابلیت کی جانچیں، آرٹ، موسیقی اور دوسرے مضامین کی صلاحیت بتانے میں اتنی مفید نہیں جتنی علمی مضامین کی صلاحیت ظاہر کرنے میں کارآمد ثابت ہوتی ہیں ؟

۲۔ ہائی اسکول اور کالج کے مختلف مضامین مختلف طلبار کے لیے باعثِ کشش ہوتے ہیں جن کی قابلیتوں اور صلاحیتوں میں اوسطاً فرق ہوتا ہے۔ بحث کیجیے۔

۳۔ پڑھنا سیکھنے اور حساب سیکھنے پر آمادگی، نیز عمومی آمادگی کے بارے میں بہت سی باتیں کہی گئی ہیں۔ بتایئے ان آمادگیوں کا کیا مطلب ہے۔

۴۔ بتایئے کہ بیہودہ ذہانت کے علاوہ وہ دوسری کون سی اہم قابلیتیں اور خصوصیات ہیں جو ناکامیوں اور کامیابیوں کا باعث ہوتی ہیں۔

۵۔ تعلیم کی موافقت میں ایک پرانی اور مستقل دلیل یہ پیش کی جاتی ہے کہ آٹھویں کلاس کے فارغ التحصیل طلبار کے مقابلے میں ہائی اسکول کے فارغ شدہ طلبار اور ہائی اسکول کے فارغ التحصیل کے مقابلے میں کالج کے گریجوایٹ زیادہ پیسہ کماتے ہیں۔ کیا آپ ثابت کر سکتے ہیں کہ برسوں تعلیم حاصل کرنا ہی، زیادہ کمائی کرنے کا تنہا سبب نہیں ہے ؟ کیا تعلیم کی بیشتر مدت پورا کرنے میں لائق طالب علموں کا حصہ نہیں ہوتا ؟ اس پر اپنی رائے لکھیے۔

۶۔ کنڈر گارٹن کے بعض اُستاد، اسکول کے پہلے مہینہ میں، اپنے شاگردوں کی دماغی صلاحیت کا امتحان فرداً فرداً لیا کرتے ہیں۔ ان استادوں کو اپنے شاگردوں کے بارے میں وہ کیا معلومات حاصل ہوتی ہیں جو طلبار

کی صلاحیتوں کو سمجھنے میں مدد دیتی ہیں ؟

۷۔ کنڈرگارٹن سے لے کر گریجوائٹ اسکول تک، تعلیمی نظام کے مختلف مدارج میں طلبار کی ذہانت کا کیا اوسط ہوتا ہے ؟ بحیثیت مجموعی اسے تفصیل سے بیان کیجیے۔

۸۔ کار میں بیٹھ کر کسی شہر کا دورہ کیجیے اور دیکھیے کہ مختلف علاقوں کے گھر اور عمارتیں ایک دوسرے سے کس قدر مختلف ہیں۔ آپ کو گندی بستیاں ملیں گی اور نہایت نفیس رہائشی علاقے بھی۔ غریب علاقے کے اسکولوں میں کند ذہن بچے زیادہ تعداد میں اور ذہین بچے کم تعداد میں ملیں گے اچھے علاقوں کے مدارس میں، صورت حال اس کے برعکس ہوگی۔ بچوں کی اوسط قابلیتیں ان طبقوں کی سماجی اور معاشی حیثیت کے مطابق ہوں گی جہاں یہ اسکول واقع ہیں۔ اس مسئلہ پر بحث کیجیے۔

۹۔ "ہر کلاس، ہر اسکول، ہر فریق، اور ہر شعبہ میں کچھ ذہین طلبار پائے جاتے ہیں" اس بارے میں آپ کی کیا رائے ہے ؟ "لیکن زیادہ غبی اور زیادہ ذہین طلبا کے تناسب میں بہت فرق ہوتا ہے" اپنی رائے لکھیے۔

۱۰۔ بتائیے کہ ذہانت کی جانچوں کے نتائج یعنی بچوں کے ذع اور ذم، طلبار کے بارے میں پیش گوئی کرتے وقت کیا مدد کرتے ہیں اور یہ بھی واضح کیجیے کہ کوئی طالب علم کیا کام انجام دے رہا ہے۔

۱۱۔ اسکولوں میں داخلے کے وقت لڑکوں اور لڑکیوں کی کیا عمر ہونی چاہیے؟ اس بارے میں جو شہادتیں موجود ہیں ان سے کیا ظاہر ہوتا ہے ؟

۱۲۔ ہائی اسکول کے ایک پرنسپل نے کہا "اگر مجھے ہائی اسکول کے کسی طالب علم کی علمی استعداد کا درجہ اور اُس کی ذہنی جانچ کا نتیجہ معلوم ہو تو میں فوراً بتا سکتا ہوں کہ اُسے کالج میں داخل ہونا چاہیے یا نہیں اور

اُس کی کامیابی کے امکان کے بارے میں پیش گوئی بھی کر سکتا ہوں۔"
اس بیان پر اپنی رائے لکھیے۔

۱۳۔ ابتدائی مدرسہ، ہائی اسکول اور کالج کا طالب علم، اسکول میں کتنا کامیاب ہوگا اس کا بہترین ثبوت اس واقعہ سے مل جائے گا کہ اس نے درجہ اول اور ہائی اسکول اور کالج کے پہلے سال میں علی الترتیب کس طرح کی کارگزاری دکھائی ہے۔ اس پر بحث کیجیے۔

۱۴۔ صلاحیتوں اور دلچسپیوں کے اختلافات کا لحاظ

تعلیم اور انفرادی اختلافات

اس باب میں کیا کیا باتیں ملیں گی

اس باب میں مخصوص عمر اور خاص جماعت کے بچوں کی صلاحیتوں اور قابلیتوں کے اختلافات پر زور دیا گیا ہے۔ اس صورت حال میں کیا کرنا چاہیے۔

آپ کو اس باب سے یہ بھی سیکھنا ہے کہ ہم آہنگ جماعت بندی کے ذریعہ طلبا کو زیادہ کارگر طریق پر پڑھانے کے لیے منظم کرنے کی کوشش کی جاتی ہے۔ اس کے نقصانات بھی ہیں اور فوائد بھی۔

یہ بھی نوٹ کیجیے کہ بعض بے حد ذہین طلبار کی استعداد، جانچوں کے مطابق اعلیٰ درجہ کی ثابت ہوتی ہے مگر کلاس کے کام میں ان کے نمبر ادنیٰ درجہ کے ہوتے ہیں۔

قابلیتوں کے مطابق، جماعت بندی کرنے پر ان طلبار کا کیا بندوبست کرنا چاہیے۔ جو کچھ مضامین میں تو بہت اچھے ہوتے ہیں لیکن دوسرے مضامین میں اتنے اچھے نہیں ہوتے؟

اگر قابلیت کے مطابق جماعت بندی کو کارگر بنانا ہو تو مختلف گروپوں کی صلاحیت کے مطابق تعلیم کو کس طرح منظم کیا جائے؟

اس باب میں اس منصوبہ کی وضاحت کی گئی ہے جس کے بموجب قابلیت پر مبنی رضاکارانہ جماعت بندی کی جا سکتی ہے، یہ جماعت بندی، ضرورتوں، قابلیتوں اور رہ نمائی کی خاطر کی جاتی ہے اور ان تمام اعتراضات کو دور کر سکتی ہے جو جماعت بندی

کے خلاف اٹھائے جاتے ہیں۔

آپ کو انفرادی صلاحیت کے مطابق تعلیم دینے کی خصوصیات کو سمجھنے کی کوشش کرنی چاہیے۔

انفرادی صلاحیت کے مطابق پڑھانے میں کیا اصول مضمر ہیں؟

اس باب میں آدمی کی جامع ترقی کے بارے میں جو کچھ کہا گیا ہے اسے نوٹ کیجیے اور طالب علم کے مضبوط مضامین کو فروغ دینے کی بابت جو وضاحت کی گئی ہے اُسے بھی نوٹ کیجیے۔

اگر زائد ترقی دینے میں فیاضی سے کام لیا جائے تو اس کے مضر اثرات کیا ہوتے ہیں اور اگر سب سے زیادہ ذہین بچوں کو کوئی بھی زائد ترقی نہ دی جائے تو اُن بچوں پر اس کے مضر اثرات کیا ہوں گے۔ ان تمام امور کے بارے میں اس باب میں ذکر کیا گیا ہے۔ آپ ان تمام امور کو اچھی طرح سمجھیے۔

"مالا مال بنانا" کی اصطلاح بہت زیادہ استعمال ہوتی ہے۔ اس کا مطلب سمجھیے اور معلوم کیجیے کہ کس طرح اس کو عملی جامہ پہنایا جائے۔

اس باب میں بتایا گیا ہے کہ اگر پڑھانے میں، عمل اور پراجکٹ کے ذریعہ تعلیم دی جائے تو صلاحیتوں اور دلچسپیوں کے اختلافات کا لحاظ رکھا جا سکتا ہے۔

دیکھیے کہ ڈالٹن منصوبہ کے ذریعہ انفرادی اختلافات کا کس طرح خیال رکھا گیا ہے۔

تعارف ۔ مسز جونس، جو اسکول میں پڑھنے والے تین بچوں کی ماں تھیں فرماتی ہیں: "میرے نزدیک استاد کے لیے سب سے مشکل مسئلہ یہ ہے کہ اسے ان متعدد بچوں کو ان کے حسب حال تعلیم دینی ہوتی ہے، جن کے مذاق مختلف، دلچسپیاں مختلف اور جن کی صلاحیتیں بھی ایک دوسرے سے مختلف ہوتی ہیں۔"

وہاں ایک اور ماں، مسز فلسن بھی موجود تھیں انھوں نے جواباً ارشاد فرمایا کہ میں نے کسی ماہر نفسیات کو بطور مثال یہ کہتے سُنا تھا کہ چھوٹی جماعت کے کند ذہن بچے

اپنے سبق کو اتنی آسانی سے نہیں سیکھ سکتے جتنی آسانی سے اسی سبق کو بعض تیسری جماعت کے بچے سیکھ سکتے ہیں۔ اور چھٹی کلاس کے ذہین ترین طلبا، بعض ان طلبا کے مقابلہ میں جو ہائی اسکول کے پہلے سال میں داخل ہوتے ہیں زیادہ عمدگی اور تیزی سے ہائی اسکول کے اسباق کو سیکھ سکتے ہیں۔

ان بچوں کے علاوہ جن کا ذہن بہت ادنیٰ درجہ کا ہوتا ہے ہر قسم کی دماغی صلاحیتوں کے بچے دوسری کلاس میں پائے جاتے ہیں۔ ۶ سال کی عمر میں جو بچے درجہ اول میں داخل ہوتے ہیں ان کی قابلیتیں جدا جدا ہوتی ہیں۔ پہلی جماعت کا لڑکا جس کا دع ۴ سال ہو ایسے بچے کے ساتھ بیٹھا ملتا ہے جس کی دع ۸ سال ہوتی ہے۔ ان سب بچوں کو یکساں کام سپرد کیے جاتے ہیں اور توقع جاتی ہے کہ سب ایک سے ہی کام انجام دیں گے۔

پچھلے سالوں میں اور کسی حد تک آج کل بھی، کلاس کی قابلیت میں یک رنگی قائم رکھنے کی خاطر ذہین بچوں کو ترقی دے دی جاتی ہے اور کند ذہن بچوں کو روک لیا جاتا ہے۔ کچھ بچے ایک ہی کلاس میں تین چار سال پڑے رہتے ہیں۔ اس کا نتیجہ یہ ہے کہ پہلی جماعت میں تو قابلیت یکساں نہیں ہوتی لیکن جب چھنٹ چھنٹا کر ذہین بچے اونچی کلاسوں میں پہنچتے ہیں تو ان میں صلاحیت کی یکسانی قائم ہو جاتی ہے اور وہ تعلیم سے زیادہ فائدہ حاصل کرتے ہیں۔

آج کل بہت سے اسکولوں میں کثرت سے فیل کرنے کی پالیسی ترک کر دی گئی ہے۔ اس کا نتیجہ یہ ہوا کہ کند ذہن بچوں کو اوپر کی کلاسوں میں چڑھا دیا جاتا ہے اور وہ ہر سال ترقی پا کر درمیانی اور اعلیٰ کلاسوں میں پہنچ جاتے ہیں جہاں وہ تعلیمی کام اتنی خوش اسلوبی کے ساتھ بھی انجام دینے کے قابل نہیں رہتے، جتنی خوش اسلوبی سے وہ پہلی جماعت میں انجام دیا کرتے تھے۔ استعارتاً کہا جا سکتا ہے کہ ہر بعد کی جماعت کا کام جس میں ترقی پا کر وہ پہنچتے ہیں ان کی پہنچ سے دور اور زیادہ دور ہوتا جاتا ہے۔ لیکن ترقی دینے کی پالیسی خواہ کچھ بھی ہو یہ حقیقت ہے کہ انفرادی صلاحیت

کے اختلافات کے باعث، تعلیمی مسائل ہمیشہ باقی رہتے ہیں۔

یکساں قابلیت کی جماعت بندی

بچوں کو یکساں گروہوں میں تقسیم کرنے کی کوشش کوئی نئی چیز نہیں۔ دراصل یہ کوشش اس وقت سے جاری ہے جب سے جماعتی تعلیم کا سلسلہ شروع ہوا ہے۔ بچوں کی درجہ بندی، یعنی درجہ اول، دوم، سوم، وغیرہ میں منظم کرنے کا نظام اس وجہ سے اختیار کیا گیا ہے تاکہ بچوں کو تعلیم حاصل کرنے کی قابلیت کے مطابق بانٹ دیا جائے۔ سوال کیا جاسکتا ہے کہ کیا موجودہ جماعت واری نظام جو بچوں کی اصل عمر کی بنیاد پر قائم ہے، بہترین نظام ہے۔ اس نظام کے بہت سے فائدے ہیں، ساتھ ہی ساتھ اس میں متعدد نقائص بھی ہیں۔ ایک ہی ا ع کے بچوں میں بہت سے فرق ہوتے ہیں۔ ان کا تن و توش مختلف ہوتا ہے۔ سماجی ہم آہنگی کی قابلیت یکساں نہیں ہوتی۔ ذم مختلف، د ع مختلف، اور جو تعلیم پاتے ہیں اسے سمجھنے کی صلاحیت بھی مختلف ہوتی ہے۔ مثلاً استعداد کے اختلاف درجہ بدرجہ اتنا زیادہ ہوتا ہے کہ بعض چوتھی جماعت کے طلباء کی ہنرمندیاں اور علم، آٹھویں جماعت کے بعض طلباء کے مقابلہ میں زیادہ ہوتا ہے اور بعض پہلی اور دوسری جماعت کے بچے، چوتھی جماعت کے بعض بچوں سے زیادہ لائق وفائق ہوتے ہیں۔ کسی ایک جماعت کی بہترین چوتھائی تعداد، اگلی جماعت کی کمزور ترین چوتھائی تعداد سے نمایاں طور پر بہتر ثابت ہوئی ہے۔ اسکول کی اونچی جماعتوں کی کیفیت تو یہ ہے کہ دو کلاس او پر کی کمزور ترین تعداد، نچلی دو کلاسوں کے طلباء کی بہترین چوتھائی تعداد کا مقابلہ نہیں کرسکتی۔ اس کے معنی یہ ہیں کہ اگر آٹھویں کلاس کے کمزور ترین ایک چوتھائی طلباء کی جگہ، چھٹی کلاس کے بہترین ایک چوتھائی طلباء کو آٹھویں کلاس میں بٹھا دیا جائے تو آٹھویں کلاس کی کیفیت میں سدھار ہوجائے گا اور کلاس میں زیادہ ہم آہنگیت پیدا ہوجائے گی۔

انفرادی اختلافات کے علم کو کام میں لاکر اور ذہانت واستعداد کی جانچیں استعمال

کر کے طلبار کی گروپ بندی یا جماعت بندی، آج کل کے مقابلہ میں زیادہ کارگر طریق پر کی جا سکتی ہے۔ یہ ایک واضح حقیقت ہے کہ طلبار کو اگر ان کی اصل عمر کے مطابق گروپوں میں بانٹا جائے گا تو ایسے گروپوں کی سماجی پختگی اور تعلیم سے فائدہ اٹھانے کی قابلیت، نمایاں طور پر، رنگ برنگی ہو جائے گی۔

سوال یہ ہے کہ طلبار کو اگر ان کی قابلیت کے مطابق کلاسوں میں بانٹا جائے تو کون سی قابلیت یا قابلیتیں اہم سمجھی جانی چاہییں ؟ ممکن ہے حصول تعلیم کی اہلیت کو جس کا پتہ بچہ کے ذ م اور د ع سے چلتا ہے، سب سے زیادہ اہم خیال کیا جائے، استاد کے دیے ہوئے نمبروں سے تو یہ معلوم کیا جاتا ہے کہ طالب علم مجموعی طور پر کیا استعداد پیدا کر رہا ہے اور اب تک اس نے کتنی استعداد پیدا کی ہے اور ذ م اور د ع بجا طور پر پتہ دیتے ہیں کہ طالب علم آئندہ کیا کر سکتا ہے۔ معیاری استعداد کی جانچوں سے بھی یہ پتہ لگایا جاتا ہے کہ بچہ نے کتنی استعداد پیدا کی ہے اور آئندہ وہ کس عمدگی کے ساتھ استعداد پیدا کر سکتا ہے۔ اس سے قبل کہ دوسرے طریقوں کو زیر بحث لایا جائے بہتر ہے کہ درجہ بندی کے انھیں طریقوں پر غور کر لیا جائے جن کی بنیاد، متذکرہ بالا تدبیروں پر رکھی گئی ہے۔

جن بچوں کا ذ م اور د ع ایک ہی طرح کا ہو انھیں ایک ہی کلاس یا گروپ میں رکھا جا سکتا ہے۔ اس طرح کے بچوں کی ذہانت اور دماغی سطح ایک ہی درجہ کی ہوتی ہے۔ اس کے علاوہ ان کی عمریں بھی یکساں ہوں گی۔ اس لیے کہ اگر وہ ذ م اور د ع کے لحاظ سے ایک دوسرے سے ملتے جلتے ہیں تو ان کی ا ع بھی تقریباً یکساں ہو گی۔ اگر آپ چاہیں کہ کسی گروپ کے بچے یکساں د ع کے ہوں تو ضرور ہے کہ ایسے بچوں کو چھانٹا جائے جن کی ا ع اور ذ م یکساں ہو۔ عملاً ٹھیک ٹھیک یکساں ذ م کے بچوں کا چھانٹنا ایک ناممکن امر ہے، لیکن چوں کہ بچوں کے ذ م ادنیٰ سے اعلیٰ کی سمت برابر بڑھتے رہتے ہیں اس لیے اچھا طریقہ یہ ہے جو طلبار ذ م کے دو مقررہ نقطوں کے درمیان آتے ہوں ان کا ایک گروپ بنا دیا جائے۔ مثلاً وہ بچے جن کی عمریں گیارہ بارہ سال کی ہوں اور جن کے ذ م ۹۰ اور ۱۱۰ کے درمیان واقع ہوں انھیں ایک ہی گروپ میں شامل کیا

جاسکتا ہے۔ ان حدود کے اندر اگر زیادہ ذہین لیکن کم عمر بچہ کو اور کم ذہین لیکن مقابلتاً زیادہ عمر کے بچہ کو ایک ہی گروپ میں رکھا جائے تو بالکل مناسب ہوگا۔ اس طرح ایک بارہ سال عمر کا بچہ جس کا ذ م ۱۰۰ ہو ایک گیارہ سالہ بچہ کے ساتھ جس کا ذ م ۱۱۰ ہے ایک ہی گروپ میں بخوبی کھپ سکتا ہے، اس لیے کہ دونوں کی د ع تقریباً ۱۲ سال ہے۔ یک رنگ گروپ بندی میں صلاحیت کے لحاظ سے تھوڑا بہت فرق ہو سکتا ہے، لیکن گروپ بندی کی جو حد قائم کی گئی ہے اگر اس میں تھوڑی سی ڈھیل دے دی جائے تو کوئی خاص فرق نہیں پڑے گا۔

متذکرہ بالا تفصیلات کے مطابق ایک ہی عمر کے بچوں کو دو یا دو سے زائد گروپوں میں تقسیم کیا جاسکتا ہے۔ عملی مصلحتوں مثلاً طلبار کی کل تعداد کا لحاظ رکھ کر اس بات کو یقیناً طے کیا جاسکتا ہے کہ کتنے گروپ بنائے جائیں۔ یہ گروپ دو بھی ہو سکتے ہیں اور پانچ یا چھ بھی۔

طلبار کو گروپوں میں اس غرض سے بانٹا جاتا ہے تاکہ ہر گروپ کا ذ م اور د ع یکساں ہو اور اس وجہ سے ان کی ا ع بھی ایک سی ہو۔ لہٰذا اصولاً اس صورت میں طلبار کو مساوی آسانی کے ساتھ تعلیم حاصل کرنے کے قابل ہونا چاہیے۔ اسباق کے بارے میں ہدایتوں اور وضاحتوں کو سمجھنے میں بھی ان کی شرح افہام و تفہیم ایک سی ہونی چاہیے نیز ذہنی ترقی بھی یکساں ہونی چاہیے۔

استعداد اور صلاحیت

دماغی اور تعلیمی صلاحیت کے بموجب اگر طلبار کی درجہ بندی کی جائے تو ہر کلاس میں ایسے بچے داخل کیے جائیں گے جن کی سماجی اور جسمانی نشوونما ایک ہی طرز کی ہوتی ہے۔ جب بچوں کی اصل عمر اور دماغی عمر ایک یا تقریباً ایک ہو تو اس بات کا کافی امکان ہے کہ ان کی سماجی اور کھیل کود کی دلچسپیاں بھی یکساں ہوں گی یہ امر ملحوظ خاطر رہے کہ کلاس ایک سماجی اکائی ہوتی ہے اور ساتھ ساتھ ایسا گروپ ہوتا ہے جسے مواد مضمون سیکھنے کے لیے منظم کیا جاتا ہے۔

ضروری نہیں ہے کہ طلبا، اپنی صلاحیت کے مطابق استعداد بھی پیدا کریں۔ یوں

تو طلبا، کا ہر گروپ ذہانت، دماغی پختگی، ادراک، اور سمجھ بوجھ میں بڑی حد تک یکساں اہلیت رکھتا ہے۔ لیکن اس کے باوجود، بہت سے لائق بچے ایسے ہوتے ہیں جن کی استعداد یا اصل کارگزاریاں ان کی صلاحیت کے مقابلہ میں گری ہوئی ہوتی ہیں اور بہت سے کند ذہن بچوں کی کارکردگی، خلاف توقع بہت اچھی ثابت ہوتی ہیں۔ اوسط درجہ کی صلاحیت کے بارے میں ترقی یا تنزل کا امکان زیادہ ہوتا ہے۔ بعض کی استعداد اوسط سے بڑھ جاتی ہے اور بعض کی گھٹ جاتی ہے۔ معمولاً بہت سے طلبا، اپنی صلاحیت کی سطح کے مطابق استعداد پیدا کر لیتے ہیں۔

اس حقیقت کے پیش نظر کہ واقعی استعداد اور سمجھ بوجھ کی صلاحیت کے مابین ہمیشہ مطابقت نہیں ہوتی، یہ سوال اٹھایا جا سکتا ہے کہ آیا بچوں کو ان کی استعداد کے مطابق دوسرے گروپوں میں منتقل کر دینا چاہیے یا نہیں۔ یعنی اگر کسی طالب علم کی استعداد، اس کی صلاحیت سے اونچی ہو تو اسے زیادہ اعلیٰ اور زیادہ قابل گروپ میں، اور جس طالب علم استعداد اس کی صلاحیت کے مقابلہ میں کم درجہ کی ہو، اسے کمتر درجہ کے طلبار کے گروپ میں کر دینا مناسب ہوگا یا نہیں؟

واقعی استعداد کا تعین کرنے کی غرض سے اچھا ہے کہ استعداد کی جانچوں کے نتائج کو سامنے رکھ کر پڑتال کر لی جائے، تاکہ معلوم ہو سکے کہ استاد کے دیے ہوئے نمبر مناسب اور معقول ہیں یا نہیں۔ استعداد کی معیاری جانچوں کو استعمال کرنے کے بعد اکثر یہ پتہ چلتا ہے کہ ایک کند ذہن بچہ، کلاس میں اچھے خاصے نمبر حاصل کر لیتا ہے حالاں کہ ان جانچوں کے ذریعہ، بیہودہ علم اور استعداد کی بنا پر وہ حقیقتاً اس کا مستحق نہیں ہوتا اور ایک ذہین بچہ جس کی علمی استعداد، اپنے بیشتر ہم جماعتوں سے کہیں برتر ہوتی ہے، کلاس میں اوسط درجہ کے یا اس سے بھی گرے ہوئے نمبر پاتا ہے۔

ہم اس کی مزید وضاحت جان، پی کی مثال سے کریں گے۔ جان پی ایک ذہین لڑکا تھا۔ اس کا ذم ۱۲۶ تھا اور وہ ایک بڑے جونیر ہائی اسکول کی ساتویں کلاس میں پڑھتا تھا۔ کلاس میں اس کے نمبر، اکثر و بیشتر ج یعنی اوسط درجہ کے ہوتے تھے کبھی

کبھی ادنیٰ ترین درجہ کے نمبر د اور ف بھی مل جاتے تھے۔ جب استعداد کی معیاری جانچوں کے ذریعہ اس لڑکے کی صلاحیت کا اندازہ لگایا گیا تو وہ جس درجہ میں رکھا گیا تھا اس سے چار یا پانچ درجہ اوپر رکھے جانے کے لائق ثابت ہوا۔ جس اسکول میں وہ پڑھتا تھا وہاں اسے کارکردگی کے مطابق اوسط درجہ کی لیاقت والے گروپ میں شامل کیا گیا تھا۔ استاد کے اندازہ کے مطابق اس کی استعداد قابل اطمینان نہ تھی اور اس پر طرہ یہ تھا کہ چال چلن کے اعتبار سے وہ ایک مسئلہ بن گیا تھا۔

بلاشبہ کلاس میں اس کے نمبر کم تھے لیکن اس کے باوجود اسے سب سے زیادہ ذہین بچوں کے گروپ میں رکھنا چاہیے تھا۔ ذہن کی طباعی اور سمجھنے کی قوتیں اس نوعیت کی تھیں کہ اسے ذہین بچوں کے گروپ میں رکھنا ہی مناسب ہوتا۔ اوسط درجہ کے گروپ میں رہ کر اس کی دل چسپی کم ہوگئی۔ اسباق یاد کرنے اور مطلوبہ کام کی طرف سے اس کی توجہ بالکل ہٹ گئی۔ اس کے بعد وہ اس فریق میں شامل کر دیا گیا جس میں پس ماندہ بچوں کو ان کی کمزوری دور کرانے کی غرض سے الگ رکھا جاتا ہے۔ یہ اقدام ایک ناقابل معافی تعلیمی گناہ تھا۔ یہاں پہنچ کر اس کا کام اور بھی ناقص ہو گیا کیونکہ اعادہ اور مشق سے اس کا دل اچٹ گیا تھا۔

غلط جگہ رکھے جانے سے نہ صرف اس کے نمبروں پر ہی برا اثر پڑا بلکہ اس کا سماجی ربط بھی بکھر گیا۔ وہ ماحول سے مطابقت پیدا کرنے کے قابل نہ رہا۔ ظاہر ہے کہ اس حالت میں اس کے چال چلن میں خرابی پیدا ہونی تھی۔ چنانچہ اس کے میلانات نے نازک صورت اختیار کر لی۔ اگر ۱۴۶ ذ م والے لڑکے کو ایسے گروپ میں بھیج دیا جائے جہاں تعلیم کا معیار، ۱۰۰ سے کم ذ م والوں کے حسب حال ہے اور جہاں اس کے ساتھی اور ممکن ہے خود استاد صاحب بھی، ذہن و دانش میں کم تر درجہ رکھتے ہوں تو ظاہر ہے کہ وہ لڑکا جب تک ان حالات میں رہے گا ماحول سے اس کی عدم مطابقت کا ہونا عین قرین قیاس ہے اگر اسے ذہین ترین گروپ میں رکھا جاتا تو ماحول سے اس کی ہم آہنگی بڑھ جاتی بشرطیکہ خود استاد بھی ذہین ہوتا اور نصاب تعلیم اور طریقۂ تعلیم کو

وہ اس لڑکے کی صلاحیت کے مطابق ڈھال سکتا۔

اس نکتہ کو ایک اور مثال کے ذریعہ واضح کیا جاتا ہے۔ ہائی اسکول میں ایک لڑکی تھی جس کا ذم ۱۶۰ تھا اور ریاضی کے علاوہ سب مضمونوں میں اس نے الف یعنی سب سے اونچا درجہ حاصل کیا تھا۔ الجبرا اور جیومیٹری میں صرف ج درجہ ملا تھا۔ حالاں کہ دراصل وہ اور تمام مضمونوں کے مقابلہ میں غالباً ریاضی میں سب سے زیادہ صلاحیت رکھتی تھی ریاضی کے مسائل سمجھنے، طبع زاد حل نکالنے، اور اپنے ہی طریق پران کا جواب دینے میں وہ بہت ہوشیار تھی۔ لیکن اس کی استانیاں بندھے ٹکے ڈھرے پر چلنے والی اور تخیل سے یکسر بے بہرہ تھیں۔ نتیجہ یہ ہوا اس ذہین لڑکی کو تعلیم سے کوئی دلچسپی نہ رہی اور وہ محض پاس ہونے پر ہی مطمئن ہو گئی۔ اس قسم کی لڑکی کو خواہ ریاضی میں اس کے نمبر اوسط درجہ کے ہی کیوں نہ ہوں ریاضی کے سب سے قابل گروپ میں رکھنا چاہیے۔ اس کے برعکس کند ذہن بچہ جس کی استعداد اوسط درجہ کی ہو، غالباً کند ذہن بچوں کے گروپ میں شامل کیا جانا چاہیے۔ جہاں اس کی تعلیم اس کی سمجھ کی صلاجیت کے مطابق ہو سکے۔ تاہم اگر کند ذہن گروپ کے کسی بچہ کی استعداد عمدہ ہو تو اس کی دوبارہ جانچ کی جائے۔ کیوں کہ ممکن ہے کہ اس کی درجہ بندی غلط کی گئی ہو؟ اسے زیادہ لائق گروپ میں رکھا جائے بشرطیکہ اس کی عمدہ کارکردگی بدستور جاری رہے۔

قابلیت کے مطابق گروپ بندی اور مخصوص مضامین

اگر طلبا، کی گروپ بندی ذم، اع اور ان کی درع کی بنیاد پر کی جائے تو اس کے معنی یہ ہوں گے کہ انھیں ان کی عام دماغی صلاحیت کے مطابق مختلف کلاسوں میں بانٹا گیا ہے۔ جو طلبا، اس عام بنیاد پر مختلف گروپوں میں بانٹے جاتے ہیں تجربہ بتاتا ہے کہ وہ اس کے باوجود اسکول کے مختلف مضامین سیکھنے میں یکساں قابلیت نہیں رکھتے۔ مثلاً ہو سکتا ہے کہ ذہین ترین گروپ کے چند طلبا، علم الحساب میں اتنی لیاقت نہ رکھتے ہوں جتنی کہ دوسرے مضامین میں انھیں حاصل ہے۔ وہ کسی دوسرے گروپ کے تعلیمی طریقوں سے زیادہ فائدہ حاصل کر سکتے ہیں۔ جہاں عام ذہانت اتنے اونچے درجہ کی درکار نہیں ہوتی۔ دوسرے مضامین پر بھی یہی بات صادق آتی ہے۔ اوسط یا اوسط

سے کم درجہ گروپوں سے تعلق رکھنے والے بچے جو کسی مخصوص مضمون میں خاص طور پر تیز ہوں زیادہ ذہین گروپ کی پڑھائی میں شریک ہوکر، اس مضمون میں زیادہ ترقی کرسکتے ہیں۔ مخصوص مضامین کی خاطر ایک شعبہ سے دوسرے شعبہ میں طلباء کی ہیرا پھیری بہت سی مثالوں میں ضروری نہیں ہوتی اس لیے درسی مضامین میں ان کی لیاقتیں عام طور پر خاصی یکساں ہوتی ہیں یعنی طلباء کی استعداد جملہ مضامین میں عموماً ایک سطح کی ہوا کرتی ہے۔

آرٹ، موسیقی اور جسمانی تعلیم کی لیاقتیں عام دماغی سطح سے اتنی مطابقت نہیں رکھتیں جتنی کہ درسی مضامین کی رکھتی ہیں۔ لہٰذا عام دماغی لیاقت کی بنیاد پر یک رنگ گروپ بندی کرکے طلباء کو مختلف جماعتوں میں تقسیم کرنا خاص مضمون میں اتنا کارگر نہیں ہوتا جتنا کہ عام درسی مضامین میں ہوتا ہے۔ تاہم خاص مضمونوں میں بھی اس اصول کے مطابق درجہ بندی کرنا اس سے کسی قدر بہتر ہے کہ درجہ بندی بالکل ہی نہ کی جائے۔

بہت سے اسکولوں میں طلباء کو ان کی بیہودہ دماغی قابلیتوں کے مطابق کلاسوں میں تقسیم کرنا قریب قریب ناممکن ہے۔ یہ بات خاص کر ان چھوٹے اسکولوں پر صادق آتی ہے جن میں طلباء کی تعداد اتنی کم ہوتی ہے کہ قابلیت کے مطابق انھیں گروپوں میں منقسم کرنا ناقابلِ عمل ہے۔ بہرحال گاؤں کے اسکولوں میں جہاں تعداد مقابلتاً کم ہوتی ہے لیکن کلاسیں پوری آٹھ کی آٹھ ہوتی ہیں۔ معدودے چند، یک رنگ گروپوں یا جماعتوں میں، عام ذہانتی اور جامع استعدادی جانچوں کو کام میں لاکر، پھر سے کارگر درجہ بندی کی جاسکتی ہے۔ دوسری مثالوں میں جہاں یکساں قابلیت کی بنا پر، بچوں کی درجہ بندی ناقابلِ عمل ہو وہاں طلباء کی صلاحیتوں کے مطابق تعلیم کے طریقے کام میں لاکر، صلاحیت کے اختلافات کا لحاظ رکھا جاتا ہے۔

قابلیت وار گروپ بندی کے خلاف چند اعتراضات اٹھائے گئے ہیں۔ لوگوں کا کہنا ہے کہ یہ ایک غیر جمہوری طریقہ ہے۔ اس سے بہترین گروپ کے طلباء میں نامناسب حد تک گھمنڈ پیدا ہو جاتا ہے اور سب سے کمزور گروپ کے طلباء خود کو کمتر محسوس کرنے لگتے ہیں۔ یہ سچ ہے کہ سماجی اور نفسیاتی اثرات، طلباء میں طبقاتی احساس پیدا کرنے

کا باعث بن جاتے ہیں۔ سب سے زیادہ لائق طلبار خود بینی اور بے نیازی کے ناواجب احساس کا شکار بن کر دوسروں کو حقیر سمجھنے لگتے ہیں۔ کم تر گروپوں کے طلبار زیادہ بلند مرتبہ حاصل کرنے کی خواہش میں ناکام ہو کر مایوس ہو جاتے ہیں۔ بہترین گروپ کے طلبار کو "دماغ دار" (فطین) اور ادنیٰ گروپ کے طلبار کو "ٹھس" (بے مغز) کہہ کر پکارا جاتا ہے۔ گروپوں کی تقسیم خواہ کسی نام سے بھی کی جائے، خود طلبار اچھی طرح جانتے ہیں کہ کون سا طالب علم کس قابلیت کا ہے۔ استاد اپنی سادہ لوحی کی بنا پر ممکن ہے یہ خیال کرے کہ اس کے شاگرد اس بارے میں کچھ نہیں جانتے اور جس گروپ کو چاہے "خرگوش" (تیز رفتار) اور جسے چاہے "کچھوا" (سست رفتار) کہہ دے۔ لیکن واقعہ یہ ہے کہ طلبار سب کچھ جانتے ہیں کہ کون کیا ہے۔

ہائی اسکول میں استعمال کرنے کے لیے کُک (COOKE) نے ایک طریقہ بتایا ہے۔ اس کی تجویز کے مطابق، تعلیمی کام اس طرح مرتب کیا جانا چاہیے کہ اس سے طلبار بہترین اور زیادہ سے زیادہ فائدہ اٹھا سکیں۔ سب سے پہلے اسکول کے مضامین اور سرگرمیوں کا ایک جامع دستور العمل تیار کیا جائے۔ نصاب کے دستور العمل میں، درسی اور کالج کے ابتدائی مضامین، صنعتی فنون، موسیقی، تجارت، امور خانہ داری، آرٹ اور حفظ صحت شامل کیے جائیں۔ کمی پورا کرنے کے لیے بھی گنجائش رکھی جائے۔ مثلاً کوئی طالب علم کسی مضمون میں، خاص کر پڑھنے میں کمزور ہو تو اس کمی کو پورا کرنے کے لیے مخصوص بندوبست کیا جائے۔ اسکول کی طرف سے جن سرگرمیوں، یا غیر نصابی مشاغل کا اہتمام کرنا ضروری ہے ان میں مقابلہ کے کھیل ناچ، پارٹیاں، ناٹک اور تعلیمی سیر و سیاحت شامل ہیں۔

مضامین کا اس طرح اہتمام کیے جانے کے بعد، طالب علم کی رہنمائی کا مسئلہ باقی رہ جاتا ہے۔ طالب علم کی رہنمائی اس طرح کی جائے کہ وہ صرف اسی کام کو انجام دے، جو اس کے لیے سب سے زیادہ فائدہ رساں ہو اور یہ انجام دہی صحتمندانہ ڈھنگ سے کی جائے۔ طلبار کی جانچ کرانے کی غرض یہ ہوتی ہے کہ اس کی صلاحیتوں اور دلچسپیوں کو معلوم کیا جائے؛ اور اس معلومات، نیز دوسرے واقعات کو سامنے رکھ کر

استاد اور شاگرد دونوں ایک ساتھ غور و فکر اور بحث و تمحیص کریں کہ کون سا پروگرام کس مخصوص طالب علم کے لیے موزوں ہوگا۔ دراصل رہنمائی، اس طریقۂ کار کی کنجی ہے! اس اس طریقۂ کار کی نوعیت چوں کہ رضاکارانہ ہے اس لیے طالب علم اور اس کے والدین کو فیصلہ کرنا چاہیے کہ آیا وہ اس پروگرام سے متفق یا نہیں۔ درسی تعلیم کی طرف جن طلبار کا میلان کم ہوتا ہے وہ کالج کا ابتدائی کورس شاذونادر ہی اختیار کرتے ہیں۔ اس کو صرف وہ طلبار ہی منتخب کرتے ہیں جن کی دماغی صلاحیت اعلیٰ درجہ کی ہوتی ہے اور جونیر ہائی اسکول کے درسی کورسوں میں جن کا ریکارڈ اچھا رہا ہے۔ اگر طلبار کی رہنمائی عقل مندی سے کی جائے تو وہ اس کام کو اختیار کرتے ہیں جو ان کے لیے زیادہ فائدہ رساں ہوتا ہے۔ طلبار کو جدا جدا گروپوں میں بھی تقسیم کرنا پڑتا ہے لیکن اس طرح سے نہیں کہ ان میں برتری یا کم تری کے احساسات فروغ پائیں۔

مدرسہ کے عام مشترک کمروں، کھیل اور سماجی سرگرمیوں میں بچے ایک دوسرے سے الگ الگ نہیں رکھے جاسکتے۔ اس کے معنی یہ ہیں کہ ہر قابلیت کے طلبار ایک ساتھ رہتے سہتے اور ایک ساتھ کھیلتے ہیں لیکن ان میں سے ہر ایک اپنے پسندیدہ کام پر اس احساس کے ساتھ لگ جاتا ہے کہ وہ کام اس کے لیے سب سے زیادہ موزوں ہے۔

لیاقت کے مطابق گروپ بندی اور مناسب حال تعلیم

وسیع پیمانہ پر قابلیتوں کی جانچ کا نتیجہ یہ ہوا ہے کہ صلاحیتوں اور قابلیتوں کے انفرادی اختلافات سے عام طور پر گہری دلچسپی پیدا ہو گئی ہے۔ اسکول میں اس دلچسپی نے عملی شکل اختیار کرلی ہے، جہاں کوشش کی جاتی ہے کہ تعلیم کو صلاحیتوں اور قابلیتوں کے اختلافات سے ہم آہنگ کیا جائے۔ اس سلسلہ میں ہمیشہ نئے نئے طریقے کام میں لائے گئے ہیں۔ مثلاً اسکول کے بعد انفرادی توجہ مبذول کرنا، کمی پورا کرنے کے لیے خاص کام سپرد کرنا، موسم گرما میں کمزور بچوں کے لیے اسکول کھولنا، اتالیق کے سپرد کرنا، کمی پورا کرنے کے لیے اصلاحی تدابیر اختیار کرنا اور زائد ترقی دینا۔ ایک طریقہ جسے نفسیاتی جانچ کی پیداوار کہنا چاہیے

یہ ہے کہ طلبا، کی درجہ بندی اس طرح کی جائے کہ ان کو ان کی تعلیمی صلاحیتوں کے بموجب تعلیم دی جاسکے۔

ہر طرح کی لیاقت کے بچوں کے لیے، قابلیتوں کے مطابق گروپ بندی کو کارگر تعلیم کا ذریعہ بنانا چاہیے۔ ظاہر ہے کہ کسی ایک گروپ میں اگر مختلف قابلیتوں کے طلبا، رکھے جائیں گے تو جو تعلیم ایک کند ذہن بچہ کو دی جائے گی وہ ایک اوسط یا ذہین یا اوسط قابلیت کے بچہ کے لیے ناموزوں ہو گی اور اوسط قابلیت کا بچہ یا بالکل کند ذہن بچہ، ذہین بچہ کے ساتھ نہ چل سکے گا۔ لہذا جب بچوں کو قابلیت کے مطابق گروپوں میں تقسیم کیا جائے تو مواد مضامین اور طریقہ تعلیم، ان کی تعلیمی اہلیتوں کے مطابق ہونا چاہیے۔ ذہین بچوں کے لیے مشق کی بہت کم ضرورت پڑتی ہے۔ وہ جو کچھ بھی پڑھتے یا سیکھتے ہیں اگر اس کا مطلب بتانے یا اسے بیان کرنے کے لیے کہا جائے تو ذہین بچے خوشی خوشی اس کی تعمیل کریں گے۔ یہ بچے جن طریقوں سے فائدہ اٹھا سکتے ہیں ان میں ایک طریقہ یہ ہے کہ انھیں آزادانہ کام کرنے، پیش قدمی کرنے اور ذاتی اُپج کو کام میں لانے کی اجازت دی جائے۔ اس طریقہ کا فائدہ یہ ہے کہ طلبا، اپنے علم کے بڑے بڑے اجزار کو مربوط کر سکتے ہیں۔ اگر طریقہ تعلیم محض سوال و جواب پر مبنی ہو تو یہ بات حاصل نہیں ہو سکتی۔

جن طلبا میں تعلیم کی طرف میلان کم پایا جاتا ہے، استاد کو چاہیے کہ ان کی مدد براہ راست زیادہ کرے۔ اگرچہ ذہین طلبا، کے لیے، مشق، بار بار اعادہ، اور جانچ کی تکرار بے لطفی کا باعث ہوتی ہے، لیکن کند ذہن طلبا، کے لیے یہ طریقہ، کار بہت کارگر ثابت ہوا ہے۔ مدرسین کس حد تک طریقہ تعلیم کو اپنے شاگردوں کی صلاحیت کے مطابق ڈھالتے ہیں اس کا انحصار اس بات پر ہے کہ ان کے شاگردوں کی کند ذہنی کس درجہ کی ہے اور مضمون تعلیم کے مواد کی نوعیت کیا ہے، مثلاً علم الحساب پڑھانے میں بعض موقعے ایسے آتے ہیں جن میں مشق اور اعادہ کی ضرورت پڑتی ہے۔ جغرافیہ یا تاریخ کے مضامین کے لیے ان چیزوں کی اتنی ضرورت نہیں ہوتی۔ اور ایک بات یہ بھی ہے کہ تعلیم کے ابتدائی مرحلوں میں جس جاں فشانی اور محنت سے کام کرنا پڑتا ہے آخری مرحلوں میں

اس درجہ محنت درپیش نہیں ہوتی ۔

اساتذہ، نگراں حضرات، پرنسپل صاحبان اور سپرنٹنڈنٹ صاحبان کو چاہیے کہ لیاقت کے مطابق گروپ بندی کو تعلیمی لحاظ سے موثر بنانے میں اپنا حصہ پوری طرح ادا کریں ۔ بچوں کی درجہ بندی، ان کے عام میلانات کے مطابق کرنے سے کیا فائدہ اگر تعلیم دینے والے پہلے ہی سے، طریقہ تعلیم اور نصاب کا منصوبہ مختلف گروپوں کی خصوصیات کے مطابق متعین نہیں کر لیتے ہیں ۔ جب ایک بار منصوبہ پر عمل درآمد شروع کر دیا جاتا ہے تو ضرورت پڑنے پر اس میں تبدیلیاں اور حالات کے مطابق موزونیت پیدا کی جا سکتی ہے۔

مختلف قابلیت کے گروپوں کے لیے ایسے ہی استادوں کا انتخاب کرنا چاہیے جن میں ان گروپوں کے بچوں کو پڑھانے کی اہلیت موجود ہو ۔ کچھ استاد کند ذہن بچوں کو پڑھانے کے لیے موزوں ہوتے ہیں اور بڑے صبر واستقلال اور موثر طریق پر انھیں پڑھاتے ہیں ۔ بعض اساتذہ میں تخیلی اوصاف، دماغی پرواز، اور ذہین طلبا، کی ذہنی فعالی کو اُکسانے کی خاص صلاحیت ہوتی ہے ۔

ایک ایسی مثال لیجیے جس میں درجہ بندی تو اچھی تھی لیکن بعد کا کنٹرول ناقص تھا کسی جونیر ہائی اسکول میں ایک ہزار سے زائد طلبا، داخل ہوئے ۔ ذم اور دع کی بنیاد پر پانچ لیاقتی گروپوں میں ان کی درجہ بندی کر دی گئی ۔ اسکول کے ماہر نفسیات نے درجہ بندی کی اور اس کے بعد پرنسپل صاحب نے ہر گروپ کے لیے استاد مقرر کر دیئے ۔ استادوں نے تعلیم کا کورس وہی رکھا جو پہلے تھا اور جس طرح پہلے پڑھایا کرتے تھے اسی طرح پڑھانے لگے ۔ البتہ حالات سے مجبور ہو کر کبھی کبھی تبدیلیاں بھی کر دیتے تھے۔ سب سے ذہین گروپ کے استادوں نے آسانی سے اپنا کورس پورا کرا دیا اور ان کے شاگردوں کی کارگزاریاں بھی بہت اعلیٰ درجہ کی ثابت ہوئیں ۔ لیکن کمزور گروپ کے استادوں کو کلاس کا کورس پورا کرانے میں سخت جاں فشانی سے کام کرنا پڑا اور پھر بھی ان کے شاگردوں کی کارگزاری گھٹیا درجہ کی رہی ۔ بہت سے استاد، نیز پرنسپل صاحب لیاقتی گروپ بندی سے غیر مطمئن ہو کر محسوس کرنے لگے کہ رنگارنگ لیاقتوں' درجہ بندی اور

یک رنگ لیاقتی گروپ بندی میں کوئی خاص فرق نہیں۔ نیز یہ کہ رنگا رنگ لیاقت کی درجہ بندی میں سہولت بھی ہے، کیوں کہ اس میں ہم لیاقت طلبار کو منظم کرنے کی زحمت نہیں اٹھانی پڑتی۔

غور سے دیکھا جائے تو اصولاً ہم لیاقت گروپ بندی کا اس میں کوئی قصور نہیں۔ قصور، ماہر نفسیات، پرنسپل اور ان کے اساتذہ کا ہے، جو لیاقتی گروپ بندی کو کام میں نہ لاسکے اور اپنے فرائض کی انجام دہی میں ناکام رہے۔ ماہر نفسیات کا پہلا کام یہ ہونا چاہیے تھا کہ وہ پرنسپل اور استادوں کو بتاتا کہ کس اصول پر اس نے بچوں کو گروپ میں تقسیم کیا ہے۔ اور طریقۂ تعلیم اور نصاب تعلیم میں کس قسم کی تبدیلیاں کرنا ضروری ہیں۔ اس کے بعد پرنسپل کا فرض تھا کہ منصوبہ اپنے ہاتھ میں لے اور استادوں اور ماہر نفسیات سے مشورہ کرے کہ نصابی کورس کو کس طرح ترتیب دیا جائے کہ وہ مختلف گروپوں کے میلانات کے مطابق بنایا جاسکے۔ اس کے علاوہ نصاب تعلیم پر بحث کرنے کے ساتھ ساتھ، طریقۂ تعلیم کے مسئلہ پر بھی غور کرنا چاہیے تھا۔ تب ہی استاد، مختلف گروپوں میں اپنا کام شروع کرنے کے بعد، اس بات کے لیے تیار ہوسکتے تھے کہ کس طرح صورتِ حال سے بہتر نتائج برآمد کیے جاسکتے ہیں۔

ایک بار لیاقتی گروپوں کی تنظیم مکمل کرنے کے بعد بھی اس بات کی ضرورت باقی رہتی ہے کہ اس بندوبست کی برابر دیکھ بھال کی جائے تاکہ اگر ضرورت ہو تو مفید تبدیلیاں عمل میں لائی جائیں۔ ہوسکتا ہے کہ بعض طلبار کو ایک گروپ سے دوسرے گروپ میں منتقل کرنا پڑے اور یہ بھی ہوسکتا ہے کہ بعض استادوں کو تبدیل کرکے اس گروپ کو پڑھانے کے لیے تعینات کیا جائے، جس کے لیے وہ سب سے زیادہ موزوں ہوں۔ نصاب تعلیم کو گراں مایہ بنانے کی غرض سے کافی کتابوں، حوالوں، اور دیگر مواد کا فراہم کرنا بھی ایک ٹیڑھا مسئلہ ہے اور ذہین گروپوں کے استادوں کو اس مسئلہ کا سامنا کرنا پڑتا ہے۔ اسی طرح کند ذہن گروپوں کے استادوں کو بھی خاص قسم کے مواد کی ضرورت رہتی ہے۔ قصہ مختصر، تجرباتی رویّہ برقرار رکھنے اور ضرورت کے مطابق تبدیلیاں اور مناسب ردوبدل کرنے

کے بعد ہی فیصلہ کیا جا سکتا ہے کہ لیاقتی گروپ بندی کتنی کامیاب ہو سکتی ہے۔

لیاقتی گروپ بندی کے نتائج

لیاقتی گروپ بندی کے اثرات کا جائزہ لینا مشکل ہے۔ اس لیے کہ متذکرہ بالا اصولوں کی روشنی میں اس طریقۂ کار کو ابھی تک پوری طرح نہیں آزمایا گیا ہے۔ جیسا کہ اوپر بتایا جا چکا ہے، لیاقتی گروپ بندی کی خاص غرض یہ ہے کہ تحصیل علم کے سلسلہ میں بچوں کے میلان طبع میں جو اختلافات ہوتے ہیں ان کی روشنی میں تعلیم کے طریقوں اور نصابی مواد میں رد و بدل کرنے کے مواقع فراہم کیے جائیں۔ لیکن چوں کہ اب تک اس مقصد کے پیش نظر، عام طور پر ضروری اقدامات نہیں کیے گئے ہیں اس لیے اس بارے میں کسی نتیجہ پر پہنچنا مشکل ہے۔ فی الحال ہم زیادہ سے زیادہ یہ کہہ سکتے ہیں کہ اس بات کا ثبوت موجود ہے کہ یکساں لیاقت کے بچوں کے گروپ بہتر قسم کی کارکردگی دکھا سکتے ہیں۔

یہ واقعہ تو اپنی جگہ، اہمیت رکھتا ہی ہے لیکن یہ جاننا اس سے بھی کہیں زیادہ اہم ہے کہ گروپ بندی کا اثر بچہ کی شخصیت پر کیا ہوتا ہے۔ سوال یہ ہے کہ کیا بچے یکساں گروپوں میں رکھے جانے کی صورت میں اپنے ماحول کے ساتھ بہتر طور پر ہم آہنگ ہوتے ہیں یا اس قسم کی درجہ بندی سے شخصیت کی نشو و نما میں مشکلات کھڑی ہو جاتی ہیں۔ اصولی طور پر تو انھیں زیادہ اچھی طرح ماحول سے ہم آہنگ ہونا چاہیے۔ گروپ بندی کے بعد جب بچوں کو ایسے کاموں سے سابقہ پڑے جو ان کی صلاحیت سے مناسبت رکھتے ہوں یا کلاس کے ایسے کمرہ میں رہنا پڑے جہاں ان کے ہم جولی، نہ تو ان سے زیادہ کمزور ہوں اور نہ زیادہ قابل، تو ایسی حالت میں وہ نہ تو یہ محسوس کرتے ہیں کہ ان کے ساتھی غیر معمولی طور پر ان سے برتر ہیں نہ کاموں کی دشواریاں ہی انہیں شکست دیتی ہیں اور نہ بہت آسان کاموں کی وجہ سے ان کے ذہنی قویٰ، کند پڑتے ہیں۔ یہ تو معلوم نہیں کہ طلبا کی دماغی صحت پر قابلیت کی بنا پر کی گئی گروپ بندی کا کیا اثر پڑتا ہے لیکن اسے دریافت کرنے اور اس کا جائزہ لینے کی کوشش ضرور کی جانی چاہیے۔

ہم نے اب تک ہم آہنگ گروپ بندی کا کما حقہ جائزہ نہیں لیا ہے۔ لہٰذا اس طریقہ کو پوری طرح آزمانا چاہیے۔ اس منصوبہ میں بظاہر اتنی خوبی ضرور ہے کہ احتیاط اور ہوشیاری کے ساتھ اس کی جانچ کی جائے۔ لیاقتی گروپ بندی نئی چیز نہیں، گو برائے نام سہی لیکن اجتماعی دماغی جانچوں کے مروج ہونے کے کچھ عرصہ بعد سے ہی بہت سے اسکولوں میں اس پر عمل کیا جا رہا ہے۔

لیاقتی گروپ بندی کے سلسلہ میں بحث کافی طویل ہو گئی۔ لیکن پڑھنے والے کو اس سے یہ مطلب نہیں نکالنا چاہیے کہ لیاقتی گروپ بندی کے حق میں استدلال کوئی لازمی چیز ہے۔ ہمیشہ سے کسی نہ کسی شکل میں طلبار کی درجہ بندی اور گروپ بندی ہوتی چلی آئی ہے اور ظاہر ہے کہ ایسا ہونا بھی چاہیے تھا۔ اگر ذاتی اور تعلیمی جانچوں سے استاد سمجھتا ہے کہ طلبار کی گروپ بندی میں مدد مل سکتی ہے اور اس گروپ بندی کے ذریعہ طلبار کو بہتر طریق پر پڑھایا جا سکتا ہے، نیز وہ سماجی ذاتی طور پر ترقی کر سکتے ہیں تو اس قسم کی جانچوں کو اس غرض کے لیے ضرور کام میں لانا چاہیے لیکن لیاقتی گروپ بندی پر بحث کرنے کے بعد اس بات کا شعور پیدا ہونا چاہیے کہ انفرادی اختلافات کا لحاظ رکھنا ازبس ضروری ہے۔ طلبار کو لیاقتی گروپوں میں اگر منظم نہ بھی کیا جائے لیکن استاد اپنے شاگردوں کی قابلیتوں کے اختلافات سے واقف ہو تو وہ انھیں بہتر طریق پر سمجھ سکتا ہے اور ان کی زیادہ مدد کر سکتا ہے۔

انفرادی تدریس بعض اسکولوں میں تعلیم کا ایسا طریقہ اختیار کیا جا سکتا ہے جس کے نتیجہ میں طلبار اپنی منفرد رفتار سے تعلیم حاصل کر سکیں۔ اس طریقہ پر عمل کرنے کے لیے خاص طور پر تیار کیے ہوئے تعلیمی اور جانچ کے سامان کی ضرورت ہوتی ہے۔ تعلیمی مواد کو ایسی اکائیوں میں ترتیب دیا جاتا ہے کہ طالب علم خود، مواد تعلیم پر قابو پا سکے اور استاد کی امداد کم شامل ہو۔ مطالعہ کے ساز و سامان کے ساتھ ساتھ طالب علم کو خود اپنی جانچ کرنے کے لیے مشقیں دی ہوئی ہوتی ہیں تاکہ وہ یہ تعین کر سکے کہ مضمون کے جن حصوں کا اس نے مطالعہ کیا ہے ان پر کس حد تک اس نے عبور حاصل کر لیا ہے

کسی ایک اکائی کے متعلقہ امتحان سے جب اسے اطمینان ہو جائے کہ اس نے خاطر خواہ کامیابی کا معیار حاصل کر لیا ہے تو پھر دوسری اکائی کا کام شروع کرنے کی اسے اجازت دی جاتی ہے۔

اس منصوبہ کے تحت، محنت اور حصول تعلیم کی اہلیت طلبار کی ترقی پر بہت اثر کرتی ہے۔ اس کے علاوہ ہر طالب علم اپنے مطالعہ کے پروگرام کو اپنی قابلیت کی مناسبت سے ترتیب دے سکتا ہے تاکہ مختلف مضامین میں ترقی کر سکے۔ اگر کوئی طالب علم ایک مضمون میں تیز اور دوسرے میں کمزور ہو تو وہ پہلے مضمون پر کم وقت صرف کر کے دوسرے مضمون کو زیادہ وقت دے سکتا ہے اور اس طرح اس مضمون میں اپنی کمزوری کو دور کر سکتا ہے۔ ونیٹکا (WINNETKA) کے ایک اسکول میں جہاں انفرادی تعلیم کا طریقہ رائج ہے ایک طالب علم نے کہا تھا "مجھے پڑھنے پر زیادہ وقت صرف کرنا نہیں پڑتا۔ ایک ہی نظر میں پورا صفحہ پڑھ سکتا ہوں۔ لیکن حساب میں، اتنا اچھا نہیں ہوں اس لیے اس پر زیادہ وقت صرف کرتا ہوں۔

انفرادی طریقۂ تعلیم کا پورا زور اس بات پر ہوتا ہے کہ مختلف مضمونوں کو بنیادی معلومات حاصل کی جائے اور ان میں ضروری مہارتیں پیدا کی جائیں۔ اس بات میں شبہ ہے کہ کسی طالب علم کو تنہا انفرادی طریقۂ تعلیم کے ذریعہ ان معلومات اور مہارتوں کو زندگی کے حالات پر منطبق کرنے کے اتنے مواقع حاصل ہوتے ہیں جتنے عملی اور سماجی مشاغل کے ذریعہ سیکھنے کی صورت میں اسے حاصل ہوتے۔ بہتر طور ونیٹکا میں آدھا دن سماجی سرگرمیوں پر صرف کیا جاتا ہے اور آدھا انفرادی کاموں پر۔ بچوں کے گروپ، ناٹک (جھانکی) کھیل کود، جماعتی نغمہ سرائی، تعلیمی سیر و سیاحت، آرٹ، دست کاری، اور تخلیقی تصنیف و تالیف میں مشغول رہتے ہیں۔ اس کے علاوہ طلبار کی اپنی حکومت ہوتی ہے جس کے ذریعہ طلبار سماجی عوامل سے روشناس ہوتے ہیں۔ اس طرح کے ملے جلے پروگرام سے بچوں کو موقع ملتا ہے کہ وہ اپنی معلومات کو، اجتماعی زندگی کے ساتھ مربوط کریں۔

افراد کے مابین اختلافات اگرچہ وسیع معنوں میں ہر فرد یکساں صلاحیتوں سے سرفراز کیا گیا ہے لیکن بعض لحاظ سے ایک فرد دوسرے فرد سے زیادہ قوی ہوتا ہے۔ ہو سکتا ہے کہ کسی ایک درسی مضمون میں ایک شخص کی قابلیت دوسرے شخص سے زیادہ ہو یا اس میں کوئی مخصوص خوبی یا دلچسپی ہو سکتی ہے۔ مثلاً میکانکی مشاغل، آرٹ یا موسیقی میں۔ سوال یہ ہے کہ کیا اپنی استعداد کو اوسط درجہ تک پہنچانے کی غرض سے طالب علم کو ان مضمونوں پر زیادہ وقت صرف کرنا چاہیے جن میں وہ کمزور ہیں یا کمزور مضمونوں کو قربان کرکے یا کم از کم جزوی طور پر نظر انداز کرتے ہوئے ان مضمونوں کی ترقی پر زیادہ زور دے جن میں وہ مقابلتاً زیادہ اچھا ہے۔

استاد زیادہ تر اپنے شاگردوں سے ان مضامین زیادہ مشق کراتے ہیں جن میں وہ کمزور ہیں۔ اگر کوئی شاگرد، تاریخ میں تیز اور حساب میں کمزور ہے تو استاد کی ہدایت یہی ہوگی کہ وہ حساب پر زیادہ اور تاریخ پر کم وقت صرف کرے۔ معقول وجوہ کی بنا پر یہ طریقۂ کار قابل اعتراض ہو سکتا ہے۔ غالباً یہ مناسب نہیں کہ کوئی طالب علم جس مضمون میں تیز ہے اسے نظر انداز کرکے اس مضمون پر زیادہ توجہ دے جس میں وہ کمزور ہے۔ اگر ایک طالب علم کسی مضمون میں زیادہ لیاقت رکھتا ہے اور بنا بریں اس مضمون سے اسے زیادہ دلچسپی ہے تو اس پر کم توجہ دینے کی بجائے اس پر زیادہ محنت کرنی چاہیے، استاد اور لائبریرین کو چاہیے کہ اس موضوع پر طالب علم کو پڑھنے کے لیے زیادہ کتابیں مہیا کرے۔ اس کے علاوہ طالب علم کی قابلیت کے مخصوص میدانوں میں اس کی دلچسپیوں کو تیز تر اور اس کے علم کو وسیع کرنے اور تنقیدی نظر کو فروغ دینے کی غرض سے، طالب علم کی توجہ، لکچر، سنیما، نمائشی اشیاء اور معلومات کے دوسرے ذرائع کی طرف مبذول کرائی جانی چاہیے۔

طالب علم اپنی کمزوریوں کو دور کرنے کے لیے جو زائد وقت صرف کرتا ہے اس کا زیادہ حصہ رائیگاں جاتا ہے اگر یہ زائد وقت ان مضامین پر صرف کیا جائے جن میں اسے سب سے بڑھ کر دلچسپی ہے تو یہ وقت کا بہتر استعمال ہے کیوں کہ اس طرح قابلیت بڑھانے کے لیے مطالعہ کا ایسا میدان مل جائے گا، جس میں عمر بھر اسے دلچسپی باقی رہے گی۔ اگر بچوں اور بالغوں کو

مقابلتاً ان مضمونوں کی بجائے جن میں وہ کمزور ہیں، علم کے ایسے میدانوں میں ترقی کرنے کی ترغیب دی جائے، جن میں وہ نسبتاً تیز ہیں تو یہ بات اس سے کہیں بہتر ہے کہ انھیں معمولی درجہ کا ہرفن مولا بنایا جائے۔ اس نقطۂ نگاہ کا اطلاق، بحیثیت مجموعی، لیاقت کے وسیع تر میدانوں پر ہوتا ہے نہ کہ کسی خاص مضمون کے، مخصوص چھوٹے چھوٹے حصوں پر، مثلاً اگر حساب کے کچھ عمل کرنے میں طالب علم کمزور ہے تو اس کی کمزوری کو دور کرنے کے لیے محنت کرائی جائے یہ نہیں ہونا چاہیے کہ جن عملوں پر اسے عبور حاصل ہے ان پر وقت ضائع کرایا جائے دوسری طرف اگر کچھ طلبار دست کاری میں خاص دست گاہ رکھتے ہیں اور چند ضروری علمی مضامین میں ان کا درجہ معمولی ہے یا ان سے انہیں دل چسپی نہیں تو غیر علمی مضمونوں کو جن میں انہیں دلچسپی ہے جزوی طور پر نظر انداز کر کے علمی مضامین سیکھنے پر زور نہیں دینا چاہیے۔ اگر کچھ مضامین ایسے ہیں جن کی طرف طلبار کا میلان ہے تو اسکول کو یہ نہیں چاہیے کہ ان کے برخلاف ایسے مضامین طلبار پر زبردستی مڑھے جو ان کے لیے سخت اذیت کا باعث بن جائیں۔

ذیل میں ڈول بیر (Dolbear) کا اقتباس درج کیا جاتا ہے، اس میں اس بات کی تصریح کی گئی ہے کہ طلبار کی ہر مضمون میں ترقی کرانے کے نظام میں کیا خرابیاں ہیں؛

"طوفانِ نوح سے قبل کا دور تھا اور جانداروں کی دنیا میں، پانی پر تیرنے والے، پیڑوں پر چڑھنے والے، زمین پر دوڑنے والے اور ہوا میں اڑنے والے جانوروں نے علیحدہ علیحدہ شکلیں اختیار کر لی تھیں۔ اس وقت ایک اسکول تھا جس کا کام حیوانات کی نشو و نما کرنا تھا۔

"اس اسکول کا نظریہ یہ تھا کہ بہترین جانور وہ ہیں جو ہر کام کو خواہ وہ کسی قسم کا ہو یکساں طور پر انجام دینے کی قابلیت رکھتے ہوں۔

"اگر کسی جانور کی ٹانگیں چھوٹی اور پر اچھے ہوں تو اس کی توجہ دوڑانے کی طرف مبذول کرائی جائے تاکہ جملہ صفات حتی الامکان یکساں ہو جائیں۔

"لہٰذا بطخ کو ہدایت کی گئی کہ تیرنے کی بجائے، چھوٹے چھوٹے قدم رکھ کر

زمین پر چلے۔ ماہی خور سے کہا گیا کہ اپنے چھوٹے پروں کو پھڑپھڑا کر اڑنے کی کوشش کرے۔ عقاب سے دوڑ لگوائی گئی اور صرف تفریحاً اڑنے کی اجازت دی گئی۔

" یہ سب کچھ تعلیم کے نام پر کیا گیا۔ فطرت پر اعتبار نہیں کیا جا سکتا تھا اس لیے کہ تمام افراد کو ایک ہی سانچے میں ڈھالنا اور ان کی اور سماج کی فلاح و بہبود کی خاطر سب کو یکساں بنانا تھا۔

" جن حیوانات نے اس تربیت کے آگے گردن جھکانے سے انکار کر دیا اور اپنی خدا داد صلاحیتوں کی نشوونما پر اڑے رہے، طرح طرح سے انھیں بے عزت کیا گیا اور ان کی تذلیل کی گئی۔ انھیں تنگ نظر اور ناہر تعلیم ہونے کا طعنہ دیا گیا اور جب انہوں نے اسکول کے تسلیم شدہ نظریۂ تعلیم کو نظر انداز کرنے کی کوشش کی تو ان کی راہ میں روڑے اٹکائے گئے۔

" اگر کوئی جانور اسکول کی مقررہ رفتار کے مطابق درخت پر چڑھ نہیں سکتا تھا یا تیرنے، دوڑنے اور اڑنے میں پورا نہیں اترتا تھا تو اسے اسکول کا فارغ التحصیل ہونے کی سند نہیں دی جاتی تھی۔ نتیجہ یہ ہوا کہ دوڑنے کی کوشش میں بطخ کو جو وقت ضائع کرنا پڑا اس کی وجہ سے تیرنے کے لیے پورا وقت نہ مل سکا اور بالآخر بے چاری بطخ کے شناوری کے رگ و پٹھے سوکھ کر کانٹا ہو گئے اور وہ مشکل سے تیرنے کے قابل رہی۔ سونے پر سہاگہ یہ کہ اسے برا بھلا کہا گیا، سزا دی گئی اور طرح طرح کی بدسلوکیاں کی گئیں، یہاں تک کہ اسے زندہ رہنا دوبھر ہو گیا۔ ذلیل و خوار ہو کر بطخ نے اسکول چھوڑ دیا اور اب یہ حال ہو گیا کہ دوڑنے اور تیرنے دونوں میں بط بلاؤ اس پر بازی لے جانے لگا۔ بط بلاؤ کو دو شعبوں میں انعامات بھی ملے۔

(بط بلاؤ آسٹریلیا کا ایک دودھ پلانے والا جانور ہے جس کی چونچ بطخ کی سی، پنجے جھلی دار اور جسم پر گہری بادامی رنگ کی سمور ہوتی ہے۔ یہ جانور انڈے بھی دیتا ہے۔)

" عقاب نے بہت کوشش کی کہ پیروں سے چڑھ کر درخت کی چوٹی پر پہنچے لیکن نہ پہنچ سکا اور ہر چند اس نے ثابت کر دکھایا کہ وہ درخت کی چوٹی پر دوسرے طریقہ سے

بھی پہنچ سکتا ہے (یعنی اڑ کر) لیکن اس کی ایک بات نہ مانی گئی اور چوں کہ اڑ کر درخت کی چوٹی پر پہنچا نصاب تعلیم کے مقررہ طریقے کے خلاف تھا اس لیے پرواز کے ذریعہ درخت کی چوٹی پر پہنچنا عقاب کا عیب شمار کیا گیا۔

"ایک عجیب و غریب نام مچھلی نے جس کی چھاتی پر بڑے بڑے پر لگے ہوئے تھے۔ ثابت کر دکھایا کہ وہ تھوڑا بہت دوڑ سکتی ہے، اڑ سکتی ہے، درخت پر چڑھ سکتی ہے اور تیر بھی سکتی ہے۔ ہر فن مولا ہونے کی وجہ سے اس کو الوداعی اعزاز سے نوازا گیا۔" [1]

قریب قریب ہر استاد، خاص کر وہ جو ہائی اسکول یا کالج میں پڑھاتا ہے، اسے ایسی مثالیں یاد ہوں گی جن میں طلبا، کو ایک ہی مضمون بار بار دہرانا پڑا ہے۔ بعض طلبا، کو اسکول سے اس لیے نکال دیا گیا کہ وہ تین کوششوں کے بعد بھی، کسی خاص کورس کو پاس نہ کر سکے۔ بعض طلبا، تعلیمی لحاظ سے اس کاٹ چھانٹ سے تو بچ گئے لیکن انہیں ایسی آزمائش سے گزرنا پڑا جس کا داغ ان کی شخصیت پر آج تک موجود ہے۔ کچھ مثالیں ایسی ملیں گی جن میں طلبا، ایک یا دو مضمونوں کے علاوہ باقی تمام مضامین میں اچھی خاصی کارگزاری دکھاتے ہیں۔ لیکن یہی ایک یا دو مضامین کسی نہ کسی وجہ سے ان کے لیے ناقابل تسخیر رکاوٹ بن جاتے ہیں۔ ایسی حالت میں مناسب طریقۂ کار یہ ہے کہ ضرورت سے زیادہ پریشان کرنے والے مضمونوں کی جگہ دوسرے مضامین رکھ دیئے جائیں۔ بعض صورتوں میں اگر استاد بدل دیا جائے تو طالب علم کی مشکل دور ہو سکتی ہے۔ کسی نہ کسی طرح کا بندوبست کرنا ضروری ہے تاکہ ایک یا دو مضمونوں میں فیل ہو جانے کی وجہ سے طالب علم کی ساری زندگی تباہ و برباد ہو کر نہ رہ جائے۔

بالغوں کے لیے ضروری نہیں ہے کہ وہ بہت سے شعبوں میں ایک سی ہی قابلیت پیدا کریں۔ بالغ زندگی کے لیے ایک ہی انداز کی نشو و نما درکار نہیں ہوتی۔ اس سے بھی کم، ایک بچہ کی زندگی کے لیے اس کی ضرورت ہوتی۔ صرف اسکول میں ہم اس قسم کی

---

[1] Dolbear, Amos, E., 'Antideluvian Education', Journal of Education, 68, 424, 1908.

نشو ونما کرنے کی جدوجہد کرتے ہیں۔ زمانۂ بلوغ میں جب ہم ان کاموں کو کرتے ہیں، جن میں ہمیں سب سے زیادہ دلچسپی ہے اور اپنی بہترین صلاحیتوں سے فائدہ اٹھاتے ہیں تو ہمیں سب سے زیادہ کامیابی حاصل ہوتی ہے۔ بالغوں کے چال چلن کو سامنے رکھ کر بچوں کی تربیت کرنا ضروری نہیں اس لیے کہ یہ چال چلن ایک بے خطارہ نما کا کام نہیں دے سکتا۔ نیز یہ بات بھی سمجھ میں آتی ہے کہ تعلیم کا مطمح نظر یہ ہونا چاہیے کہ ایسے طریقوں کو اختیار کیا جائے جو موجودہ طریقوں سے بہتر ہوں۔ تاہم اس طریقۂ کار کی معقولیت میں انتہائی شک ہے کہ طلبار کو کسی مضمون پر اوسطاً جتنا وقت صرف کرنا چاہیے اس سے زیادہ وقت اس مضمون پر صرف کریں جس میں وہ کمزور ہیں۔ ایک بار پھر کہنا پڑتا ہے کہ کمزور ترین قوتوں کو فروغ دینے کی کوشش پر انسان جو وقت صرف کرتا ہے اس سے اس درجہ ترقی حاصل نہیں کر سکتا جتنی کہ وہ اپنی بہتر اہلیتوں کی نشوونما اور تکمیل پر وقت صرف کر کے حاصل کر سکتا ہے۔ یہ ایک یونانی نظریہ تھا کہ ہمہ گیر متوازن نشوونما ہونی چاہیے اور ہم ابھی تک اسی نظریہ کے چکر میں پڑے ہوئے ہیں۔

ایک شخص کے کالج کے ریکارڈ سے اس بحث کو واضح کیا جا سکتا ہے۔ کالج چھوڑنے کے بعد اس نے ایک حد تک امتیازی حیثیت پیدا کر لی ہے۔ طالب علمی کے زمانہ میں اس شخص کی مضمون نگاری، ادبی معلومات اور خطابت کا شہرہ تھا۔ تاریخ اور بہت سے دوسرے تجرباتی علوم میں بھی اس کی قابلیت مسلّم تھی لیکن ریاضی، طبعیات، کیمسٹری اور دوسرے تجرباتی اور مشاہداتی علوم میں اس کی لیاقت اوسط درجہ سے کم تھی۔ اس طرح اس کے نمبر کھلے طور پر دو حصوں میں منقسم ہوتے تھے۔ فن ادب و تقریر میں وہ طاق تھا لیکن مطالعہ کے ان میدانوں میں جن کا تعلق مقدار یا کمیت سے ہوتا ہے، اس کی قابلیت، اوسط درجہ کے طلبار سے بھی کم تھی۔ اس میں شک نہیں کہ ریاضی اور دوسرے طبعی علوم کے مضامین لے کر اس نے فائدہ اٹھایا لیکن اس کے قدرتی اثاثہ (صلاحیت) کے میدان دوسرے تھے۔ ان میدانوں میں اس کی ترقی زیادہ نمایاں شکل اختیار کرنے والی تھی۔

اس نے اپنی طبعی صلاحیتوں کو فن تقریر میں اثر آفریں بنایا اور سماجی علوم میں اپنی معلومات کو چمکایا۔ یونی ورسٹی کے صدر کی حیثیت سے اس شخص کے حالات پڑھنے پر ایک شدید قسم کی کمی کا پتہ چلتا ہے اور وہ یہ کہ اس میں تنقیدی نظر اور حقیقت پسندی محض برائے نام تھی جو ان لوگوں کا خاصہ ہوتی ہے، جن میں مقدار کا شعور نمایاں طور پر ہوتا ہے۔ اگر ریاضی، فن اعداد و شمار، طبعیات، کیمسٹری اور اسی قسم کے دوسرے مضامین کے مسلسل اور با مشقت مطالعہ کے ذریعہ، مقداری طرز فکر کی قوت اور عادت کو فروغ دیا جا سکتا اور اس شخص میں یہ قوت پیدا ہو جاتی کہ اپنے معاملات کی صورت حال کے اہم عناصر پر قابو پا سکے تو بلاشبہ اسے ان مضمونوں پر زیادہ وقت صرف کرنا چاہیے تھا جن میں وہ سب سے زیادہ کمزور تھا۔

لیکن اس میں شک ہے کہ ان مضامین میں خصوصی اور مزید تربیت حاصل کرنے کے بعد اس کے دماغی عمل کی نوعیت اس حد تک بدل جاتی کہ وہ بالغ زندگی میں زیادہ موثر ثابت ہوتا۔ اس بات کا ثبوت کمیاب ہے کہ کسی شخص کی مخصوص ذہنی کمزوریوں کو خصوصی تربیت سے دور کیا جا سکتا ہے۔ اس مثال میں یہ سوال پیدا ہے کہ تخیئلی اور ادبی خوبیوں کو اگر جچے تلے اور حقیقت پسندانہ طرز فکر کے ساتھ متوازن کرنے کی کوشش کی جاتی تو کیا اس میں کامیابی نصیب ہوتی؟ عام طور پر محکم خوبیوں کو اس لیے فروغ دیا جاتا ہے کہ غیر محکم صفات کی کمی کو چھپایا جا سکے۔ اگر آپ کسی شخص کی صلاحیتوں کو ٹھیک راہ پر لگانا چاہیں تو اس کے لیے ایسا کام تجویز کیجیے جس میں اس کی غیر محکم قابلیتوں کی کم سے کم ضرورت پڑتی ہو۔ یہاں جس شخص کا حوالہ دیا گیا ہے وہ انتظامی امور میں تو ناکام رہا لیکن ایک مصنف اور خطیب کی حیثیت سے وہ بہت کامیاب ثابت ہوا۔ لہٰذا اس نے یہ صحیح قدم اٹھایا کہ جس میدان میں اس نے بالآخر کامیابی حاصل کی اسی کو تعلیمی زمانہ میں اپنایا تھا۔

زندگی ایک اعتبار سے، تاش کے کھیل برج کی مانند ہے۔ برج میں، پتوں کے جو بہترین رنگ ہوتے ہیں ان کے بل پر ہی آپ بولی بولتے ہیں۔ بہترین رنگ کو ترپ

بنا کر کھیل کے دوران میں کسی بھی رنگ کے مضبوط پتوں سے فائدہ اٹھاتے ہیں۔ خواہ وہ پتے حکم کے ہوں یا پان، یا چڑی یا اینٹ کے۔ بعض دفعہ تاش کے کھلاڑی کے ہاتھ چاروں رنگوں میں مضبوط ہوتے ہیں اور وہ ان سب کو کام میں لاتا ہے۔ اسی طرح زندگی میں بھی ایسے لوگ ہوتے ہیں جو بہت سے رنگوں میں مضبوط ہوتے ہیں لیکن انھیں کسی ایک چیز میں خصوصی امتیاز حاصل کرنا پڑتا ہے۔ اپنے خصوصی امتیاز کے لیے، وہ کوئی سا میدان کیوں نہ تجویز کریں، دوسرے میدانوں میں انھیں جہاں کہیں بھی تقویت حاصل ہے، وہ ان کے لیے معاون ثابت ہوگی

کمزور اور مضبوط "رنگوں" سے نمٹنے کے لیے بعض ایسے حالات اور کمزوریاں ہوتی ہیں جن کی طرف کافی توجہ دی جانی چاہیے۔ مثلاً اگر کوئی بچہ ہکلاتا ہے تو اس کی گویائی کی خرابی دور کرنے کے لیے خاص اور مسلسل جدوجہد کرنی چاہیے۔ اس قسم کی خرابی، ذاتی تعلقات میں حد درجہ مخل ہوتی ہے۔ اس قسم کی کمی پر قابو پانے کے لیے کوئی دقیقہ نہیں اٹھا رکھنا چاہیے۔

اس طرح اگر کوئی بچہ ذاتی نشوونما کے اعتبار سے بہت ہی کمزور ہے، شرمیلا، خوف زدہ، خاموش، اور شکی مزاج واقع ہوا ہے تو استاد کو اس کی طرف خاص توجہ مبذول کرنی چاہیے اور اسے ایک خوش مزاج اور خوش اطوار بچہ بنانا چاہیے، جو اپنے ہم جولیوں کے ساتھ کھیل کود میں شریک ہو اور ان کے ساتھ مل جل کر خوشی خوشی کام کرے۔ جسمانی تعلیم کے سلسلہ میں استاد، بچہ کے جسمانی عیوب کو دور کرنے کی کوشش کرتا ہے اور اس کی جسمانی وجاہت کو بڑھاتا ہے تاکہ بچپن اور بلوغ دونوں دوروں میں بچہ کو معدودے چند مشکلات کا سامنا کرنا پڑے۔ لہٰذا مذکورہ بالا مثالوں میں رکاوٹوں کے خلاف پورا وقت صرف کیا جانا چاہیے یہاں تک کہ رکاوٹیں کلیتاً یا کافی حد تک دور ہو جائیں اور اس شخص کو آئندہ کسی شدید قسم کی رکاوٹ کا مقابلہ نہ کرنا پڑے۔

لیکن ہمیں ایک اور مثال پر غور کرنا ہے۔ اس مثال میں کمزوری دور کرنے کی انتہائی

کوشش کی گئی۔ اولاً تو اس پر قابو نہ پایا جا سکا۔ دوسرے کمزوری بذات خود اس نوعیت کی نہ تھی کہ اس پر زیادہ وقت ضائع کیا جاتا۔ ایک نوجوان شخص تھا۔ اسے ورزشی کھیلوں میں کمال حاصل تھا۔ اسے بے پناہ خواہش تھی کہ کوچ (رہنما معلم) بن جائے۔ انگریزی کے کسی ایک کورس میں وہ فیل ہو گیا۔ دوبارہ کوشش کی اور پھر فیل ہو گیا۔

انگریزی کے استاد کو اب بھی یہ کہتے سنا جا سکتا ہے "اس طالب علم کو تحریر اور تقریر دونوں میں اپنے خیالات صاف اور صحیح زبان میں ظاہر کرنے کا طریقہ سیکھنا چاہیے۔"

یہ طالب علم تیسری بار بھی فیل ہو گیا۔ خوش قسمتی سے وہ ایک مستقل مزاج طالب علم تھا۔ استاد نے تو کالج کو خیرباد کہہ دیا، لیکن وہ ڈٹا رہا اور بالآخر امتحان پاس کر ہی لیا۔ بیشتر طلبا، تو ایک کورس میں اتنی ناکامیوں کو برداشت کرنے سے پہلے ہی کالج چھوڑ چکے ہوتے۔

اور اب اس نوجوان کا شمار ریاست کے بہترین کوچوں (اتالیقوں) اور بہترین ریفریوں میں ہوتا ہے۔ اپنے کام پر وہ بڑے اثرانگیز طریق پر بات چیت کر سکتا ہے، کسی قسم کی رکاوٹ محسوس نہیں کرتا۔ اگرچہ خیال یہ ہے کہ وہ اپنے انگریزی کے استاد کو کبھی بھی مطمئن نہ کر سکا ہوتا۔ اس نوجوان کے تجربہ سے ظاہر ہوتا ہے کہ کامیاب زندگی گزارنے کے لیے کسی ایک خوبی کا ہونا بالکل کافی ہے اور اگر کسی درسی مضمون میں کوئی کمزوری پائی جائے تو اس کی وجہ سے کامیابی کی راہ میں رکاوٹ نہیں پڑنی چاہیے۔

ہم اکثر کہا کرتے ہیں کہ جو شخص کسی ایک اعتبار سے لیس ہو وہ دوسرے معاملات میں بھی اوسط سے اوپر ہی ہو گا۔ اسی طرح کوئی شخص اگر ایک لحاظ سے ناقص طور پر آراستہ ہے تو دوسرے معاملات میں بھی اس کی حالت اوسط سے گری ہوئی ہوگی۔ تاہم کچھ مستثنیات بھی ہوتے ہیں۔ یہ بات کہ بعض لوگ درسی مضامین میں اچھے اور موسیقی یا ورزشی کاموں میں کمزور ہوتے ہیں، خلاف معمول نہیں۔ بعض لوگوں میں میکانکی صلاحیت اچھی ہوتی ہے۔ لیکن مجرد غور و فکر میں کمی پائی جاتی ہے۔ بعضوں کا

ذم اعلیٰ درجہ کا ہوتا ہے، لیکن سماجی معاملات میں ان کی حالت گری ہوئی ہوتی ہے۔ بعض لوگوں کی تندرستی تو اچھی ہوتی ہے لیکن دماغی اعتبار سے وہ اوسط درجہ سے گرے ہوئے ہوتے ہیں۔ مجموعی طور پر ان چیزوں کو مثالی لوازمات کا درجہ نہیں دیا جاسکتا۔ لیکن اس طرح کی چیزیں وقوع میں ضرور آتی ہیں اور اس لیے تاش بازی کی اصطلاح میں کہا جاسکتا ہے کہ طلبار کے پاس موزوں اور ناموزوں رنگ کے پتے ہوتے ہیں یعنی ان میں خوبیاں بھی ہوتی ہیں اور نقائص بھی۔ لہٰذا مسئلہ یہ ہے کہ طلبار کی صلاحیتوں اور قابلیتوں کے "نشیب و فراز" کو پیش نظر رکھتے ہوئے انھیں جس قدر بھی آگے لے جایا جاسکتا ہو لے جایا جائے، اور یہ اسی صورت میں ممکن ہے کہ مضبوط رنگوں کو فروغ دیا جائے اور کمزور رنگوں کو ترتیب وار لگاکر رکاوٹ بننے سے روکا جائے۔ لیکن اگر یہ ممکن نہ ہو تو پھر طلبار کی مدد کی جائے کہ بعض اعتبارات سے وہ اتنے مضبوط ہو جائیں کہ کمزور پہلوؤں کو نمایاں ہونے کا موقع ہی نہ ملے۔

زاید ترقی کے ذریعے رفتار میں تیزی پیدا کرنا

طلبار کے انفرادی اختلافات کا لحاظ رکھنے کا عام طریقہ یہ ہے کہ ذہین طلبار کو زائد ترقی دی جائے۔ ایک لحاظ سے زائد ترقی حق بجانب ہوتی ہے۔ اصل عمر کی مناسبت سے جو جماعت جس طالب علم کے لیے معمولاً موزوں بھی جاتی ہے، اگر طلبار اس سے، ایک یا دو یا اس سے بھی زائد اونچی جماعتوں میں کام کرنے کی اہلیت رکھتے ہیں تو انھیں زاید ترقی ضرور ملنی چاہیے۔ ہر جماعت کے طلبار میں، دماغی قابلیت کے فرق کا دائرہ وسیع ہوتا ہے جس سے ظاہر ہوتا ہے کہ ذہین طلبار کی ترقی کو پس پست ڈال دیا گیا ہے اور دیکھا جائے تو عملاً ان کی ترقی کی رفتار سست ہو جاتی ہے۔ اس لیے کہ کلاس کے معیاری اوسط سے ان کی دماغی قابلیت بہت آگے ہوتی ہے۔ اس کے برخلاف اوسط درجہ کے کند ذہن بچہ کی ترقی کی رفتار ان کی جماعت کے اعتبار سے تیز تر ہوتی ہے کیوں کہ ان کی دماغی صلاحیت کلاس کے معیاری اوسط سے کم درجہ کی ہوتی ہے۔

یہ دلائل کتنے بھی معقول سہی، تاہم زیرِ نظر مسئلہ کے اور بھی پہلو ہیں جنہیں دیکھتے ہوئے بہت زاید ترقی دینے کے خلاف اعتراضات پیدا ہو سکتے ہیں۔ مزید برآں ذہین ترین بچوں پر توجہ مبذول کرنے کا اس سے بھی بہتر طریقہ ہو سکتا ہے۔ صرف حصولِ تعلیم کی صلاحیت ہی کافی نہیں اس کے علاوہ دوسرے عناصر پر بھی غور کرنا ہوتا ہے۔ یہ بات بھی اہمیت رکھتی ہے کہ آیا بچہ جسمانی اعتبار سے کسی کلاس میں کھپ سکتا ہے یا نہیں اور آیا اس میں اپنے ہم جماعتوں سے یگانگت پیدا کرنے کی اہلیت موجود ہے یا نہیں۔ بہت سی زائد ترقیوں کی وجہ سے بچہ ایسے گروپ میں داخل ہو سکتا ہے جس کی اصل عمر بچہ کی عمر سے کئی سال زیادہ ہوتی ہے۔ اس کا نتیجہ یہ ہوتا ہے کہ وہ بچہ، کلاس کے بچوں میں، جسمانی اور سماجی لحاظ سے بے ربطی محسوس کرتا ہے یعنی جس بچہ کی دماغی پختگی اس کی عمر کے لحاظ سے زیادہ ہوتی ہے، اسے ایسے بچوں کے ساتھ پیوستہ کر دیا جاتا ہے جو اس کے مقابلہ میں زیادہ تنومند اور سماجی اعتبار سے زیادہ ترقی یافتہ ہوتے ہیں۔ کم عمر، ذہین طالب علم اپنے سے بڑی عمر والے طلبا کے ساتھ، اسباق کی تکرار اور امتحانات میں مقابلہ کر سکتا ہے لیکن جہاں تک کھیل کود، پارٹیوں اور دوسری جسمانی اور سماجی سرگرمیوں کا تعلق ہے وہ بڑی عمر کے ہم جولیوں کے ساتھ لگا نہیں کھا سکتا اور اس قسم کی سرگرمیوں میں خود کو اجنبی محسوس کرتا ہے۔

کسی طالب علم کو پوری دو جماعتیں یعنی پورے دو سال اوپر چڑھا دینا قابل اعتراض ہے چاہے وہ طالب علم اوپر کی کلاسوں کا کام بخوبی انجام دینے کے قابل ہی کیوں نہ ہو۔ طالب علم جس وقت ہائی اسکول کی تعلیم ختم کرے تو اس کی عمر، کلاس کی اوسط عمر سے، زاید از دو سال کم نہ ہونی چاہیے۔ ہر معاملہ میں ہمیشہ کوئی نہ کوئی استثنا ضرور ہوتا ہے لہٰذا ہر بچہ کے معاملہ پر جدا جدا اور انفرادی طور پر غور کرنا چاہیے۔ اس سلسلہ میں کوئی صریح اور واضح قاعدہ نہیں بنایا جا سکتا تاہم اچھا اصول یہ ہے کہ کسی بچہ کو ایسے گروپ میں شامل نہ کیا جائے جہاں وہ اپنے ہم جماعتوں کے مقابلہ میں کئی سال چھوٹا یا کئی سال بڑا ہو۔ اسکول میں طالب علم اپنی زندگی کا ایک اہم حصہ گزارتا ہے۔ وہ صرف واقعاتی

معلومات حاصل کرنے نہیں آتا، کچھ اور چیزیں بھی اسے سیکھنی ہوتی ہیں۔ لہذا اسے ایسے طلبار کی صحبت ملنی چاہیے جن میں وہ بے حد خوش رہ سکے اور ساتھ ساتھ کارگر طریق پر تعلیم بھی حاصل کر سکے۔

جلد جلد ترقی پانے والے کم عمر طلبار کے بارے میں تحقیقات کرنے پر معلوم ہوا کہ ہائی اسکول کی تعلیم ختم کرنے تک جن طلبار کو دو یا دو سے زیادہ سال کی زاید ترقی دی گئی تھی انہوں نے اپنے ماحول سے اتنی ہی مطابقت پیدا کرلی اور ان کی شخصیت اتنی ہی صحت مند ہے جتنی کہ ان طلبار کی جن کی عمریں معمول یا اوسط کے مطابق ہیں۔ یہ امر خلاف امید نہیں کہ اوسط ذہانت کے طلبار کے مقابلہ میں زیادہ ذہین طلبار ماحول سے بہتر طور پر ہم آہنگی حاصل کر لیتے ہیں۔ لیکن یہ بھی ممکن ہے کہ زاید از دو سال مزید ترقی کی وجہ سے کچھ ذہین طلبار کو ذاتی نقصان پہنچا ہو۔ جب دو یا زاید از دو سال مزید ترقی کا مسئلہ درپیش ہو تو ہر بچہ کے معاملہ پر، ایک فرد کی حیثیت سے غور کرنے کے بعد فیصلہ کرنا چاہیے۔ یہ تو سمجھ میں آتا ہے کہ کسی کم عمر ذہین بچہ کو، جو جسمانی اعتبار سے تنومند اور سماجی اعتبار سے پختہ کار ہو، مزید ترقی سے کوئی نقصان نہ پہنچے بلکہ یہ اقدام تعلیمی ترقی میں سازگار ثابت ہو لیکن وہ کم عمر بچہ جو درسی قابلیت کے اعتبار سے تو بہت آگے بڑھ چکا ہے لیکن جسمانی لحاظ سے بہت چھوٹا اور کمزور ہے، نیز اس میں احساس کمتری بھی موجود ہے اگر اسے اپنے سے زیادہ تن و توش والے بچوں کے گروپ میں رکھ دیا جائے گا جو سماجی سمجھ بوجھ میں بھی اس سے بہت آگے ہیں تو ایسے بچہ کو یقیناً نقصان پہنچنے کا اندیشہ ہو سکتا ہے۔ لہذا مزید ترقی کے معاملہ میں، فیصلہ بچہ کے انفرادی حالات کے مطابق کرنا چاہیے نہ کہ کسی قاعدہ کلیہ کے تحت۔

کچھ شہادتیں اس قسم کی بھی موجود ہیں جن سے ظاہر ہوتا ہے کہ جن صاحب لیاقت بچوں کا ذ م ۱۳۵ سے بھی زیادہ ہوتا ہے لیکن انھیں جلد جلد ترقی نہیں دی جاتی وہ اپنے تعلیمی ماحول سے اتنی مطابقت نہیں رکھتے جتنی کہ زائد ترقی پانے والے بچے رکھتے ہیں۔ بے حد ذہین بچوں کو اگر ترقی نہ دی جائے تو ان کے حوصلے پست ہو جاتے ہیں

اور تعلیمی رفتار مدھم پڑ جاتی ہے۔ اس امر پر ایک بار پھر زور دینا ضروری ہے کہ ذہنی طور پر، برتر بچہ کو زاید ترقی دینے کا مسئلہ جب زیر غور آئے تو اس کی سماجی اور ذاتی نشوونما کو بھی ملحوظ خاطر رکھنا چاہیے اور اس بات پر بھی دھیان دینا چاہیے کہ آیا وہ اپنی عمر سے بڑے لڑکوں اور لڑکیوں کی صحبت میں خوش و خرم اور کامیاب رہ سکے گا۔

سب سے اعلیٰ ذہانت رکھنے والے پانچ فی صد بچے، کالج میں داخل ہوتے ہیں اور علمی پیشے اختیار کرتے ہیں، اگر کالج میں داخل ہوتے وقت ان کی عمر، مقررہ اوسط سے ایک، دو اور غیر معمولی مثالوں میں تین سال کم ہو تو کیا کہنا۔ اسی طرح اگر وہ اوسط سے ایک، یا دو یا تین سال کم عمر میں کوئی علمی پیشہ اختیار کریں تو بھی یہ ایک پسندیدہ بات ہوگی۔ اس کے یہ معنی ہیں کہ ان بچوں کی کالج کی تعلیم، سترہ، سولہ، اور پندرہ سال کی عمر میں شروع ہو جانی چاہیے۔ لیکن ہم ایک بار پھر یہ بتا دینا چاہتے ہیں کہ دو سال اور خاص کر دو سال سے زاید مزید ترقی صرف اس حالت میں دی جانی چاہیے جب بچہ کی انفرادی ضروریات کا پوری احتیاط کے ساتھ مطالعہ اور تجزیہ کر لیا جائے اور اس بات پر بھی غور کر لیا جائے کہ زاید ترقی سے اس بچہ کی پوری پوری اور انتہائی صحت مندانہ نشوونما ہو سکے گی یا نہیں۔ ہم نے اوپر ان بچوں کا حوالہ دیا ہے جن کا شمار ذہانت کے سب سے اعلیٰ پانچ فی صد میں ہوتا ہے۔ یاد رکھیے کہ اعلیٰ ذہانت کے پانچ فی صد میں بہترین طلبا، جن کا ذم ۱۴۵ یا ۱۵۰ یا اس سے زاید ہوتا ہے ان طلبا سے کہیں زیادہ برتر اور فائق ہوتے ہیں جن کا شمار اس اعلیٰ پانچ فی صد کی تہہ یا نچلے سرے میں ہوتا ہے اور جن کا ذم تقریباً ۱۲۵ ہوتا ہے۔ ذہین بچوں کے درمیان اس قسم کے فرق کو ملحوظ رکھنا نہایت ضروری ہے۔

پروگرام کو مالا مال بنانا اور ذاتی مطابقت پروگرام کو گراں مایہ بنانے کا عموماً یہ مطلب ہوتا ہے کہ کسی کلاس کی مخصوص سطح پر زاید علمی مواد کو مقررہ کورس میں شامل کیا جائے تاکہ وہ طلبا، جو اوسط

مقدار سے زیادہ کام کرنے کی صلاحیت رکھتے ہیں، اپنی صلاحیت کی انتہائی حد تک، لیاقت پیدا کر سکیں۔ مثلاً اگر جغرافیہ کی کلاس میں، نیویارک کے بارے میں سبق دیا جائے تو زیادہ ذہین طلبا، اس مواد کا مطالعہ کریں گے جس کے لیے دوسرے طلبا کے پاس وقت نہیں ہوتا۔ یہ طلبا، تشریحی اور توضیحی مواد جمع کرتے ہیں، جو لوگ نیویارک دیکھ چکے ہوں، ان سے ملاقات کر کے معلومات حاصل کرتے ہیں، اور مجموعی طور پر ایسی سرگرمیوں میں مشغول رہتے ہیں جس سے اس مضمون کے سمجھنے میں جامع معلومات حاصل کی جا سکیں۔ کسی مضمون کو سمجھنے کے لیے ضروری ہے کہ کلاس کے ہر فرد کے لیے، اس کی انفرادی قابلیت کے مطابق مواقع بہم پہنچائے جائیں۔

پروگرام کو مالا مال کرنے کا مطلب صرف یہی نہیں کہ درسی مضامین کے میدان میں مطالعہ اور مشاغل کو وسیع تر کیا جائے بلکہ اس میں زاید سرگرمیاں بھی شامل ہیں، جیسے ڈرامہ، موسیقی، پرندوں کے بارے میں معلومات، باغبانی اور دوسرے منصوبے (پراجکٹس) پروگرام کو گراں مایہ کرنے کے معنی یہ ہیں کہ سرگرمیوں اور مضامین کی تعداد میں اضافہ کیا جائے، نہ کہ چند مضامین کا زیادہ وسیع اور محدود گہرا مطالعہ کیا جائے۔

کچھ بچوں کو اسکول سے باہر مندرجہ بالا قسم کے مواقع فراہم کیے جاتے ہیں۔ بعض اوائل عمر سے ہی، بچوں کو موسیقی و رقص اور دیگر فنون میں خاص تربیت دلا کر ان چیزوں سے روشناس کرا دیتے ہیں اور اس سلسلہ کو اس وقت تک جاری رکھتے ہیں جب تک ان کے بچے اسکول میں تعلیم پاتے رہتے ہیں۔ ان کے بچے اسکول کے بعد یا تو ان فنون کی مخصوص کلاس میں ان چیزوں کو سیکھتے ہیں یا ہر "سنیچر" کو چھٹی کے دن سیکھتے ہیں۔ اگر طلبا، اسکول کے اوقات کے علاوہ اس قسم کی سرگرمیوں میں حصہ لیتے ہیں تو پھر ضرورت نہیں رہتی کہ استاد اس غرض سے کوئی خاص بوجھ ان پر ڈالے۔ وہ چوں کہ خود ہی اپنے تعلیمی پروگرام کو مالا مال کرنے کی پسندیدہ صورتوں کو اختیار کیے ہوئے ہیں اس لیے استاد کے لیے صرف یہ کام باقی رہتا ہے کہ وہ ان مضامین اور سرگرمیوں میں اپنے شاگردوں کی قابلیت بڑھانے کی کوشش کرے جو نصاب تعلیم کی رو سے پڑھائی کے لازمی عناصر خیال

کیے جاتے ہیں ۔

جدید تعلیم میں طلبار کے اختلافات کو مدنظر رکھا گیا ہے، اسی وجہ سے سیر د تفریح اجتماعی منصوبہ بندی اور دوسری رنگارنگ سرگرمیوں کو کام میں لایا جاتا ہے۔ "کتابوں میں سر کھپانے" یا "استاد کو پڑھ کر سبق سنانے" کا طریقہ اس کا مقابلہ نہیں کر سکتا۔ اجتماعی منصوبوں اور مل جل کر مسائل حل کرنے میں طلبار کو موقع ملتا ہے کہ وہ اپنی دلچسپیوں اور صلاحیتوں کے مطابق کام کریں ۔ ان جدید طریقوں کے ذریعہ، استاد کو ایک ہی کمرہ کی چہار دیواری کے اندر مختلف طلبار کی صلاحیتوں کو ابھار سکتا ہے اور ایسے مواقع فراہم کر سکتا ہے جو طلبار کو اپیل کرتے ہوں ۔

پروجکٹ کا طریقہ یا طریقہ عمل اور انفرادی اختلافات

تعلیم اور طلبار کی تعلیمی صلاحیتوں اور دلچسپیوں میں مطابقت پیدا کرنے کے بہت سے طریقے ہیں ۔ ذہین بچے زیادہ آزادانہ طور پر کام اور مطالعہ کر سکتے ہیں۔ کند ذہن بچوں کے مقابلہ میں ذہین بچوں کو مشق کی کم ضرورت پڑتی ہے اور انھیں تفصیلی اور مکرر تشریح و توضیح بھی کم درکار ہوتی ہے۔ اس کے علاوہ، ذہین بچوں کی ادبی اور ڈرامائی صلاحیتوں، موسیقی اور مصوری کی اہلیتوں اور دوسری فن کارانہ قابلیتوں کی نشو و نما میں ان کی راہ نمائی کی جا سکتی ہے۔ اگر کسی بچہ میں خصوصی خداداد قابلیتیں ہیں تو بلاشبہ انھیں فروغ دینے میں بچہ کی مدد کرنی چاہیے۔ اگر کسی بچہ کو افسانہ نویسی یا ریڈیو کے لیے چھوٹے چھوٹے مضامین اور ڈرامے تیار کرنے کا شوق ہے یا وہ ڈرائنگ اور مصوری کا دل دادہ ہے تو ان کاموں میں اس کی خاص طور پر مدد کرنی چاہیے اور انھیں انجام دینے کا بچہ کو موقع دیا جانا چاہیے ۔

کوئی پراجکٹ ہو یا کسی قسم کی سرگرمی یا ترقی پسند طریقہ تعلیم، ان سب میں متنوع گروپوں کے اندر، طلبار کے وسیع انفرادی اختلافات کے لیے بہت کچھ گنجائش ہوتی ہے۔ جب طلبار اپنی سرگرمیوں اور پراجکٹوں میں مشغول ہوتے ہیں تو اس

وقت انھیں اپنے مخصوص خداداد صفات کو کام میں لانے اور اپنی جملہ قابلیتوں کو بڑھانے کے مواقع ملتے ہیں ان میں کچھ کو ریڈیو کے لیے مختصر مضامین لکھنے کا موقع ملے گا، کچھ مختصر ڈرامے تحریر کریں گے کچھ دیوار پر نقش و نگار بنائیں گے اور کچھ تلاش کر کے خاص خاص حوالوں کے مطالعہ میں مصروف رہیں گے۔ ایک آدھ لڑکا ایسا بھی ہوگا جو معمولاً کلاس کے کام میں پیچھے رہتا ہے لیکن اپنی دست کاری کی قابلیت کی بدولت اب وہ کلاس کی سرگرمیوں میں اہمیت حاصل کرے گا۔ اسے اپنے کام کے سلسلہ میں بولنا بھی ہوتا ہے وہ اپنے خیالات کو زیادہ بہتر طریق پر ظاہر کرسکتا ہے اس لیے کہ اسے اپنے کام میں دلچسپی ہوتی ہے اور اس کے مقاصد، بطور محرک کے کام بھی کرتے ہیں اس کے علاوہ اسے اعداد و شمار کا کام بھی کرنا ہوتا ہے اس لیے کہ دوسرے رسمی یعنی غیر عملی اسباق کے مقابلہ میں وہ حساب زیادہ سیکھ لیتا ہے۔ لیکن غالباً سب سے زیادہ قابل قدر بات یہ ہے کہ یہ لڑکا اپنے ساتھی طلبار کے ساتھ مل جل کر کام کرنے لگتا ہے جس کے نتیجہ میں اس کے سماجی تجربات بڑھتے ہیں۔ اس کے برخلاف اگر وہ دوسرے بچوں سے الگ تھلگ اپنی کرسی پر بیٹھا رہتا جیسا کہ رسمی اور روایتی کلاس کے کمرہ میں ہوتا ہے تو اسے سماجی تجربات ہرگز حاصل نہ ہوسکتے تھے۔

ہمیں ان مواقع کو نظر انداز نہیں کرنا چاہیے جو ایک ہی کلاس میں انفرادی اختلافات کو ہموار کرنے کے لیے حاصل ہوتے ہیں۔ تعلیم کے دوران میں ایسے تجربات عمل میں لائے جاسکتے ہیں جن کے نتیجہ میں تمام بچوں کو مقدور بھر اپنا اپنا حصہ ادا کرنے کا موقع مل سکے۔ بچے اس حالت میں زیادہ سیکھ سکتے ہیں جب ان کی موجودہ لیاقتوں اور دلچسپیوں میں مزید لیاقتوں اور دلچسپیوں کا اضافہ ہوتا رہے جیسا کہ اس بچہ کی مثال میں ملتا ہے جس کا ذکر ہم نے پچھلے پیراگراف میں کیا ہے، یعنی اس لڑکے کو ہاتھ سے چیزیں بنانے میں دلچسپی تھی اس لیے زبان اور حساب میں تجربات حاصل کرنے کی تحریک بھی اس کے دل میں پیدا ہوگئی۔

ڈالٹن منصوبہ | انفرادی اختلافات کا لحاظ رکھنے کے جو طریقہ ہائے تعلیم وضع کیے

گئے ہیں ان میں" ڈالٹن پلان" بہت زیادہ مشہور ہے۔ ریاست مینساچوسٹ (امریکہ) کے شہر ڈالٹن کے ایک ہائی اسکول میں پہلے پہل اس منصوبہ کو رائج کیا گیا تھا' اس لیے اس کو "ڈالٹن پلان" کہتے ہیں۔ اس منصوبہ کے مطابق کسی اسکول میں پڑھائی کے کمرے اس طرح ترتیب دیے جاتے ہیں کہ ہر مضمون کا جداگانہ کمرہ یا لیباریٹری (معمل) متعین کر دی جائے اور ضروری سازوسامان سے اس کمرہ کو خاص طور پر آراستہ کیا جائے۔ مثلاً اگر کمرہ تاریخ کے لیے مقرر کیا گیا ہے تو اس میں تاریخ کا مطالعہ کرنے کے لیے کتابیں' نقشے اور دوسرا ضروری سامان ہونا چاہیے۔ تاریخ کے استاد کی موجودگی بھی کمرہ میں ضروری ہے۔ لیکن رسمی تعلیم دینے کے لیے نہیں بلکہ طلبار کی مدد کرنے کے لیے۔

جو کام طلبار کے سپرد کیا جائے وہ ایک ماہ میں پورا ہو جانا چاہیے۔ ہر ماہانہ تفویض کو "معاہدہ" (Contract) کہتے ہیں۔ طالب علم کو موقع دیا جائے کہ وہ اپنی سمجھ سے کام لے کر خود طے کرے کہ مختلف مضامین سے اپنی تفویضات کو ایک مہینہ کے اندر اندر کتنی جلدی مکمل کرنا ہے۔ وقتاً فوقتاً جانچ ہوتی رہتی ہے تاکہ طالب علم جان سکے کہ جو کچھ وہ کر رہا ہے وہ کہاں تک ٹھیک ہے۔ اسے تقریباً ہر ماہ اپنی تفویضات کو مکمل کر لینا چاہیے تاکہ کوئی کام پیچھے پڑا نہ رہ جائے۔ اس طریقہ سے دونوں باتیں حاصل ہو جائیں گی۔ اول تو جس مضمون میں طالب علم کی ترقی کی رفتار کم سے کم ہوتی ہے اس سے متعلقہ تفویض بھی پوری کر لے گا۔ دوسرے جن مضامین کو وہ پسند کرتا ہے اور زیادہ تیزی کے ساتھ پڑھنا چاہتا ہے ان سے متعلق' مفوضہ کام کو بھی پورا کرے گا۔ ڈالٹن پلان اور اس کی بہت سی ترمیم شدہ شکلیں ایسے طریقے ہیں جنہیں طلبار کی انفرادی صلاحیتوں کے مطابق اسکولوں کو ڈھالنے کی غرض سے کام میں لایا جاتا ہے۔ اور اس طرح جکڑ بندی کے طریقہ کار سے بچایا جا سکتا ہے۔

اس پلان میں ایک ترمیم کی گئی ہے۔ اس ترمیم میں بچوں کی صلاحیتوں کے باہمی اختلافات کو پوری طرح دھیان میں رکھا گیا ہے یہ ترمیم شدہ پلان' تفویضات کا ایک ایسا نظام ہے جس میں طلبار اپنی صلاحیت اور رغبت کے مطابق کام کی مقدار

کا خود تعین کرتے ہیں اور تکمیل شدہ کام کی مقدار اور نوعیت کے لحاظ سے انھیں مناسب نمبر دیے جاتے ہیں۔

نتیجہ —— یہ بات ثابت ہو چکی ہے کہ طلبا، کی صلاحیتوں اور خصلتوں میں زبردست اختلافات ہوتے ہیں۔ ان اختلافات سے اسکولوں کی مطابقت پیدا کرنے کے بہت سے طریقے ہیں۔ ان میں سے چند طریقوں کو بیان کیا جا چکا ہے اور ان پر بحث بھی کی جا چکی ہے۔ استاد اور اسکول تنہا کسی ایک ہی مخصوص طریقہ کو شاذونادر ہی اختیار کرتے ہیں۔ وہ مختلف طریقوں میں سے کچھ چیزیں چُن کر انھیں کام میں لاتے ہیں۔ اچھے ترقی پسند استاد ایسے مختلف طریقوں کو استعمال کرتے ہیں جو ان کے نزدیک مفید ہوں۔ اگر اساتذہ، پرنسپل اور سپرنٹنڈنٹ صاحبان، انفرادی اختلافات کے حقائق سے آگاہ ہوں اور نئے طریقوں کی آزمائش کے لیے راضی ہوں اور اسکولوں کو انفرادی اختلافات کے مطابق ڈھال کر، عملی تجربہ کریں تو شاندار کامیابی حاصل ہو سکتی ہے۔

ان طریقوں کا بیان کرنا ہی ظاہر کرتا ہے کہ طلبا، کی تعلیمی صلاحیتوں اور دلچسپیوں کے اختلافات کو تسلیم کیا گیا ہے اور اسکول کو طلبار کی دلچسپیوں اور صلاحیتوں کے مطابق ڈھالنے کی کوشش کی گئی ہے۔ مختلف ترمیمیں اور قابلیت کے مطابق گروپ بندی کے مختلف پہلو، تفویضی منصوبے، اصول انفرادیت پر مبنی تعلیم اور تعلیم کو مختلف شعبوں میں تقسیم کرنا، یہ سب باتیں صلاحیت اور دلچسپی کی مختلف سطحوں کو براہ راست اپیل کرتی ہیں۔ ایک گروپ کے اندر جو اختلافات ہوتے ہیں پراجکٹ اور تعلیمی سرگرمی میں ان کی گنجائش بے ضابطہ طور پر رکھی جاتی ہے۔ کند ذہن اور ذہین طلباء، دونوں کے لیے خصوصی انتظام ترقی روک دینا یا زاید ترقی دینا، چار سہ ماہیوں کا منصوبہ اور ہر دسویں ہفتہ یا سہ ماہی اور شش ماہی ترقی دینا، ان تمام باتوں سے پتہ چلتا ہے کہ اس امر کو تسلیم کر لیا گیا ہے کہ تعلیمی ترقی میں طلبار کے مابین اختلافات کی وجہ ان کی اپنی سیکھنے کی صلاحیتوں کا فرق ہے۔

خلاصہ اور اعادہ۔

ایک زمانہ میں بچوں کو زیادہ تعداد میں فیل کیا جاتا تھا۔ اب ترقی دینے کی پالیسی

بدل گئی ہے اور طلبار کم تعداد میں فیل کیے جاتے ہیں۔ اس کا نتیجہ یہ ہے کہ پہلے کے مقابلہ میں ایک ہی جماعت کے طلبار میں یکسانیت کم پائی جاتی ہے۔

ممکن ہو تو طلبار کی گروپ بندی حتیٰ المقدور اس طرح کی جانے کہ ان کی سماجی اور ذہنی نشو ونما میں یکسانیت پیدا ہو جائے۔ جن بچوں کی عمر یں اور ذہانت کے ماحصل برابر ہوتے ہیں وہ سماجی اور تعلیمی اعتبار سے یکساں صلاحیتیں رکھتے ہیں۔ طلبار کی درجہ بندی میں استادوں کا فیصلہ مددگار ثابت ہوتا ہے۔

خاص خاص مضمونوں اور تعلیمی سرگرمیوں، جیسے آرٹ، موسیقی، صنعتی فنون، اور سماجی تربیت میں عام صلاحیت اور عام استعداد کی بنا پر، قابلیت کی گروپ بندی سے طلبار کی درجہ بندی خاطر خواہ نہیں ہو سکتی۔

کبھی کبھی ایسا ہوتا ہے کہ بے حد ذہین بچوں کے نمبر استعدادی جانچ میں تو اعلیٰ درجہ کے ہوتے ہیں لیکن ان کے اسکول کے نمبر کم ہوتے ہیں۔ اس قسم کے بیشتر طلبار کو سب سے اونچے گروپ میں جگہ دی جانی چاہیے۔ تعلیم کا انتظام مختلف گروپوں کے مناسب حال ہونا چاہیے۔ کند ذہن گروپوں سے زیادہ محنت کرائی جائے۔ اور تعلیمی رفتار تیز نہ ہو۔ اس کے برخلاف برتر ذہانت کے گروپوں کے لیے کام وسیع اور اعلیٰ درجہ کا ہونا چاہیے۔

جب طلبار اپنی دلچسپیوں اور ضرورتوں کے مطابق کورس منتخب کرتے اور کلاس میں داخلہ کراتے ہیں اور اساتذہ جن کے پاس اپنے شاگردوں کی صلاحیتوں کا اعمال نامہ ہوتا ہے، اس کام میں طلبار کی رہ نمائی کرتے ہیں تو ایک طرح کی رضا کارانہ گروپ بندی خود بخود عمل میں آجاتی ہے اور یہ گروپ بندی بہت ہی موثر ثابت ہوتی ہے۔

قابلیت کے مطابق گروپ بندی کا طریقہ چوں کہ پوری طرح کام میں نہیں لایا گیا ہے اس لیے قابلیت کے مطابق گروپ بندی کے سلسلہ میں جو شہادتیں موجود ہیں وہ قول فیصل کا حکم نہیں رکھتیں۔ تاہم یہ ظاہر ہے کہ اگر طلبار کی گروپ بندی ان کی قابلیت کے مطابق کی جائے۔ تو اس طریقہ سے اعلیٰ تر استعداد اور بہتر سماجی نشو ونما حاصل کرنے میں مدد مل سکتی ہے۔

آدمی کو چاہیے کہ وہ اپنی بہترین قابلیتوں سے پورا پورا فائدہ اٹھانے اور اپنی کمزوریوں پر قابو پانے کی حتی المقدور کوشش کرے تاکہ اس کی کمزوریاں راستہ روک کر کھڑی نہ ہو جائیں۔

طلبار کو اتنی زاید ترقیاں نہیں ملنی چاہئیں کہ وہ جلد جلد ترقی کر کے ایسی کلاسوں میں پہنچ جائیں جہاں طلبار زیادہ تنومند اور زیادہ طاقت ور ہوں۔ کم عمر ذہین بچوں کی قابلیت کو بروئے کار لایا جاسکتا ہے اگر ان کے تعلیمی پروگرام کو حسب حال بہتر بنایا جائے۔

بہت زیادہ قابل طلبار کو کچھ نہ کچھ زاید ترقی ملنی چاہیے ورنہ تعلیم میں ان کی دلچسپی کم ہو جانے کا احتمال ہے۔ ابتدائی اور ہائی اسکول میں ان طلبار کو ایک یا دو درجہ اوپر چڑھا دینا مناسب ہے۔

بیشتر بچوں کی خواہش ہوتی ہے کہ انھیں قابل ترین گروپ میں شامل کیا جائے۔ ہوسکتا ہے کہ اس قسم کے احساسات صحت مند نہ ہوں۔ تاہم جدید ڈھنگ کی سرگرمی، پراجکٹ، اور مسئلہ کے طریقے کو عمل میں لاکر اُس گروپ بندی کے خلاف اعتراض کو دور کیا جاسکتا ہے جو قابلیت کی بنار پر کی جاتی ہے۔ کیوں کہ گروپ کے پراجکٹوں کی تکمیل کے لیے ہر بچہ کو گروپ کے اندر اچھی اور مناسب جگہ دی جاسکتی ہے۔

انفرادیت کے اصول پر مبنی تدریس اور ڈالٹن پلان کی غرض و غایت یہ ہے کہ طلبار میں جیسی صلاحیت ہو اسی کے مطابق ترقی کرنے کے مواقع بہم پہنچائے جائیں۔ سماجی نشوونما کی خاطر، جماعتی مشاغل کا بھی اہتمام کرنا چاہیے۔

اپنی معلومات کو جانچیے

۱۔ بتایے کہ بچہ پر مرکوز منصوبہ جاتی اور ترقی پسند طریقوں میں ان وسیع اختلافات کا لحاظ کسی طرح رکھا جاتا ہے جو کسی مخصوص جماعت یا گروپ کے اندر، بچوں کی صلاحیتوں اور دلچسپیوں میں پائے جاتے ہیں۔

۲۔ ڈول بیر کے بیان سے آپ پر جو موافق یا مخالف ردعمل ہوئے ہوں انھیں

بیان کیجیے۔

۳۔ کیا آپ اپنے مضبوط رنگوں یعنی قوی صلاحیتوں سے فائدہ اٹھانے پر یقین رکھتے ہیں یا اپنی کمزور صلاحیتوں کی تعمیر اور ترقی کے حق میں ہیں؟ اپنی رائے لکھیے۔

۴۔ ایک ہی عمر اور ایک ہی ذم کے طلبا، کی دماغی عمر بھی یکساں ہوتی ہے۔ اگر ایسے بچوں کو ایک ہی گروپ میں جمع کرا دیا جائے تو غالباً وہ رنگ برنگ صلاحیتوں کے گروپ کے مقابلہ میں، سماجی اعتبار سے بھی زیادہ یکساں اور مماثل ہوں۔ اس مسئلہ پر مشرح بحث کیجیے۔

۵۔ کیا ایک ہی عمر کے بچوں کی ذہانت اور تعلیمی صلاحیت میں واقعی بہت بڑے اختلافات ہوتے ہیں۔ اس مسئلہ پر بحث کیجیے۔

۶۔ بتایئے کہ ڈالٹن پلان 'ایک بندھے ٹکے ڈھرے کو کس طرح کمزور بناتا ہے۔

۷۔ قابلیت کی رضاکارانہ گروپ بندی کا اوپر ذکر کیا گیا ہے۔ بتایئے کہ یک رنگ گروپ بندی کے خلاف، جو اعتراضات اٹھائے جاتے ہیں، انھیں رضاکارانہ گروپ بندی کے ذریعہ کس طرح دور کیا جا سکتا ہے۔

۸۔ زاید ترقی دینے میں کیا کیا خطرے ہو سکتے ہیں؟

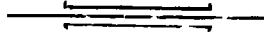
۹۔ اگر بچوں کی درجہ بندی، تعلیمی صلاحیتوں کے مطابق مختلف گروپوں میں کی جائے تو استاد کو اور طریقۂ تعلیم کو، ان مختلف گروپوں کی مناسبت سے ہی متعین کیا جانا چاہیے۔ اس مسئلہ پر اپنی رائے لکھیے۔

۱۰۔ زاید ترقی دینے کی بجائے، بچہ کے تعلیمی پروگرام کو بہتر بنانے کا کیا مطلب ہے؟

۱۱۔ ان تعلیمی طریقوں کے فوائد اور نقصانات کی فہرست بنایئے جو انفرادیت کے اصول پر وضع کیے گئے ہیں اور ان پر بحث کیجیے۔

۱۲۔ اگر بچوں کو فیل نہ کرنے کی پالیسی پر عمل کیا جائے تو اس پالیسی سے طلبا، کی جماعتی ہم آہنگی یا بے آہنگی پر کیا اثر پڑتا ہے؟

۱۳۔ بندھے ٹکے ڈھرّے پر مبنی طریقوں کا کیا مطلب ہے؟

۱۴۔ دلیل دے کر وضاحت کیجیے کہ اگر بہت زیادہ ذہین بچوں کو زاید ترقی نہ دی جائے تو ان پر اس کا کیا اثر پڑتا ہے۔

۱۵۔ وراثت، ماحول اور انسانی نشوونما

ہماری صلاحیتوں اور خصوصیتوں کے سرچشمے

اس باب میں کیا کیا باتیں ملیں گی

بچوں کی فطرت اور ان کی پرورش و تربیت کے بارے میں اُستاد کا نقطۂ نظر کس طرح اُس کے اُن اطوار و طریق پر اثر انداز ہوتا ہے، جو کہ وہ بچوں کے ساتھ پیش آنے میں اختیار کرتا ہے۔

خلیۂ جنین (یعنی ماں کے شکم میں وہ خانہ جس میں بچہ کا تخم ہوتا ہے) میں وراثت بردار جراثیم ہوتے ہیں جو خاندان یا والدین کی خصوصیات اور خصائل اولاد کی طرف منتقل کرتے ہیں۔ لوگوں میں ان جراثیم کے ذریعہ خاندانی اوصاف اور عادتیں جڑ پکڑتی ہیں۔ اس باب میں ان چیزوں کا ذکر کیا گیا ہے۔ ان موروثی میکانکی عوامل کو سمجھنے کی کوشش کیجیے۔

اس باپ میں وراثت کے متعدد اصولوں پر بحث کی گئی ہے۔ ان اصولوں کے مابین جو عمل جاری ہے اُسے سمجھنے کی کوشش کیجیے۔

یہ بتایا جا چکا ہے کہ عظمت و ناکامی دونوں کا تعلق خاندانی حالات سے ہے اور یہ کہ حیاتیاتی ورثہ کے ساتھ ساتھ، سماجی ورثہ بھی حصہ میں آتا ہے۔

اس باب میں بیان کیا گیا ہے کہ خون کا رشتہ جتنا قریبی ہوگا اسی قدر لوگوں کی صلاحیتوں اور خصوصیتوں میں مماثلت ہوگی۔ اس بحث کا غور سے مطالعہ کیجیے۔

بچے کی صلاحیتیں باپ کے کاروباری منصب کے مطابق ہوتی ہیں۔ لیکن آپ کو نوٹ کرنا چاہیے کہ یہاں بھی وراثت اور ماحول کے درمیان چولی دامن کا رشتہ ہے۔

اگر "تیز اور ہشیار" چوہوں کی جُفتی "تیز اور ہشیار" چوہوں سے اور "بدھو" چوہوں کی جُفتی "بدھو" چوہوں سے کرائی جائے، تو ان کی آئندہ نسل پر جو اثر پڑے گا، اس کو سمجھیے۔

جس گھرانے میں بے پالکوں کی پرورش کی جاتی ہو، اس گھر کا ان بچوں کی ذہانت، تعلیمی ترقی اور کردار پر کیا اثرات ہوتے ہیں؟

ایسے جڑواں بچوں کے بیس جوڑے اکٹھا کیے گئے جو ایک ہی تخم (حیاتیاتی انڈے) سے پیدا ہوئے تھے۔ ان میں سے ہر ایک جوڑے کے دونوں جڑواں بچوں کو الگ الگ ماحول میں پرورش کیا گیا اور پھر اس کے نتیجہ کا مطالعہ کیا گیا۔ جڑواں بچوں پر الگ الگ کیا مختلف اثرات ہوئے؟

نوٹ کیجیے کہ اسکول سے محرومی، ذہانت پر اثرانداز ہوتی ہے جیسا کہ ملاحوں اور خانہ بدوش لوگوں کے بچوں کے مطالعہ سے ظاہر ہوتا ہے۔

ہم سب عرصہ دراز سے اس بات کو جانتے ہیں کہ کلاس کے سب سے کم عمر بچے سب سے زیادہ لائق اور سب سے زیادہ عمر کے بچے سب سے کم صلاحیت کے ہوتے ہیں۔ غور کرنے پر آپ کو معلوم ہو گا کہ یہ اس حقیقت کا ناقابل بحث ثبوت ہے کہ اسکول کے بچوں کی صلاحیتوں میں حقیقی پیدائشی اختلافات ہوتے ہیں۔

اس باب میں تفصیلات پڑھ کر تصریح کیجیے کہ جن ریاستوں میں نظام مدارس بہترین ہوتا ہے وہاں کے سپاہیوں کی دماغی جانچ کے نمبر کیوں اعلیٰ درجہ کے ہوتے ہیں اور جن ریاستوں کا نظام مدارس سب سے گھٹیا ہوتا ہے وہاں کے سپاہیوں کی دماغی جانچ کے نمبر مقابلتاً کیوں ادنیٰ درجہ کے ہوتے ہیں۔

اس باب میں یہ تصور پیش کیا گیا ہے کہ ماحول سے آدمی نہیں بنتے، بلکہ آدمی ماحول کو بناتے ہیں۔ اس پر غور کیجیے۔

امریکہ میں یہ مسئلہ زیر بحث ہے کہ ریاست ہائے متحدہ امریکہ کے باشندوں کی عام خوبی گھٹتی جا رہی ہے۔

انسان کی بعض خصوصیات پر موروثی قوتوں کا اور بعض پر ماحول کا زیادہ اثر پڑتا ہے۔ یہ معلوم کرنے کی کوشش کیجیے کہ یہ خصوصیات کیا ہیں۔

نوٹ کیجیے کہ استاد دو طرح کے ہوتے ہیں ایک وہ جو پہلے ہی فیصلہ کر لیتے ہیں کہ طلبا کی رہ نمائی کا کیا طریقہ ہونا چاہیے یا یہ کہ ان کے شاگردوں میں کس قسم کی تعلیمی صلاحیتیں موجود ہیں۔ دوسرے وہ جو ان دونوں معاملوں میں بہت کم قطعیت کا اظہار کرتے ہیں۔

یہ بھی نوٹ کیجیے کہ شاگردوں کی شخصیتوں میں سدھار پیدا کرنے اور صلاحیتوں میں اضافہ کرنے کے لیے استاد کو بہت سے موقعے ملتے ہیں۔

تعارف مس برائس بولیں "میں ایک بھی خیال اس چھوکرے کُوپر کے ذہن نشین نہیں کرا سکتی۔" مس برائس تیسرے درجہ کو پڑھاتی تھیں۔ جو کُوپر سے وہ تنگ آچکی تھیں۔ کیوں کہ جو کچھ بھی بتائیں، کُوپر اس کا مطلق اثر نہیں لیتا تھا۔

"کُوپر کو جس معلّمہ نے بھی پڑھایا، اُسے اسی قسم کی دشواریوں کا سامنا کرنا پڑا، جیسا کہ تمھیں کرنا پڑ رہا ہے۔" مس جونس نے جواب میں کہا۔

اس جملہ پر ایک اور معلّمہ، مس بلیک نے بات کاٹ کر کہا "جو کو پڑھایا جا سکتا ہے بشرطیکہ ہم یہ جانتے ہوں کہ کون سی بات اسے اپیل کرے گی۔ اگر ہمارا طریقہ تعلیم صحیح ہو تو جو بھی اتنا ہی سیکھ سکتا ہے، جتنا کوئی دوسرا طالب علم۔"

"میرا خیال ہے وہ پیدائشی کند ذہن واقع ہوا ہے۔" مس برائس نے جواب دیا۔

"اس کے والدین میں ذہانت کی کمی ہے۔ ماں اور باپ دونوں آٹھویں کلاس پاس کرنے سے پہلے ہی اسکول کو خیرباد کہہ چکے تھے اور انھیں نمبر بھی کم ملا کرتے تھے۔"

اسکول کے پرنسپل مسٹر نائے کی رائے میں "جو کے بہن بھائی بھی کچھ اچھے طالب علم نہیں، بجز مارگیرٹ کے جو ساتویں کلاس میں پڑھتی ہے اور جس کا کام اوسط سے کسی قدر بہتر ہے۔"

"تو آخر ہمیں کیا کرنا چاہیے۔" مس بلیک نے دریافت کیا۔ یہ معلّمہ اس بات پر یقین رکھتی تھی کہ اگر صحیح طریقے استعمال کیے جائیں تو اسکول کا ہر بچہ اچھی خاصی ترقی کر سکتا ہے۔

اس نے مزید کہا "کیا ہمیں یہ کہہ کرٹال دینا چاہیے معززنی سے کیا فائدہ اور نتیجہ میں جو بہت سے طالب علموں کو بھٹکنے ہی دیا جائے؟"
"نہیں ـــــ ہمیں تمام طالب علموں کو پڑھانے میں، ان کی صلاحیت کا لحاظ کیے بغیر پوری پوری کوشش کرنی چاہیے۔ میرا خیال ہے کہ بعض طلباء میں پڑھنے کی طرف میلان کم ہوتا ہے اور بعض میں زیادہ۔" مسٹر تانے نے جواب دیا۔
اسی اثناء میں گھنٹی بج گئی اور اُستاد اور اُستانیاں سب اپنی اپنی کلاسوں میں چلے گئے۔

فطرت، تربیت اور لوگوں کے بارے میں ہمارا نقطۂ نگاہ

ہمارے دل میں اکثر یہ خیال پیدا ہوتا ہے کہ آیا بچہ کے خصائل، یعنی وہ نیک ہے یا بد، ذہین یا کند ذہن، بیمار ہے یا تندرست، خوش و خرم رہتا ہے یا رنجیدہ و ملول، وراثت پر زیادہ منحصر ہے یا ماحول پر۔ اس طرح جب بالغ شخص کا اندازہ لگایا جاتا ہے تو بعض اشخاص اس کی کامیابی کو بہتر مواقع اور خوش نصیبی کی طرف منسوب کرتے ہیں اور بعض لوگ کہتے ہیں وہ تو بہت کچھ امکانی قوتیں لے کر ہی پیدا ہوا تھا اور چونکہ کامیابی اسے ورثہ میں ودیعت ہوئی تھی اس لیے وہ کامیاب ہے۔
بعض مبصرین کا خیال ہے کہ تعلیم دینے والوں کو اس جھمیلے میں پھنسنا ہی نہیں چاہیے کہ وراثت کا کتنا اثر پڑتا ہے اور ماحول کا کتنا۔ وہ کہتے ہیں کہ وراثت کی بنیادی باتوں کے بارے میں مدرسین کچھ نہیں کرسکتے۔ بچے جیسے کچھ بھی ہوں، اُسی حالت میں ان کی ذمہ داری قبول کی جائے اور انھیں کارگر طریق پر پڑھایا جائے۔
ظاہر ہے کہ یہ ایک سطحی نقطۂ نگاہ ہے۔ اس کا مطلب یہ ہے کہ اُستاد ان تصورات کو اپنے دماغ میں آنے ہی نہ دے جو شاگردوں کے ساتھ حقیقت پسندانہ طریق پر پیش آنے میں مدد دیتے ہیں۔ استاد کو اپنے شاگردوں کے بارے میں اس وقت رائے قائم کرنی چاہیے اور کسی قسم کا نقطہ نگاہ اس حالت میں بنانا چاہیے جب اسے بچوں کی فطرت

اور تربیتی قوتوں کا علم ہو جائے اس لیے کہ ہر ایک بچہ کے ساتھ استاد کے طرزِ عمل، یعنی اس سے پیش آنے کے طریقہ پر اس طرح کی معلومات کا بہت بڑا اثر پڑتا ہے۔ اگر استاد یقین رکھتا ہے کہ تربیت ایک مکمل طاقت ہے یعنی وہی سب کچھ ہے اور فطرت کچھ بھی نہیں، تو اس کا مطلب یہ ہوگا کہ وہ اپنے تمام شاگردوں کی فطری قویٰ ممکنہ کو یکساں تسلیم کرتا ہے اور ان میں سے ہر ایک کو اتنی تعلیم دی جا سکتی ہے جس کی کوئی انتہا نہ ہو۔ استاد کو یہ بھی یقین ہوتا ہے کہ ہر بچہ پر اس کی کوششوں کا مساوی اثر پڑے گا۔ اس کے برخلاف اگر استاد اس بات پر یقین رکھتا ہے کہ بچوں کی امکانی قوتیں اور صلاحیتیں ایک دوسرے سے مختلف ہوتی ہیں تو بلاشبہ اسے احساس ہوگا کہ مختلف شاگردوں پر اس کی کوششوں کے مختلف نتائج برآمد ہوں گے۔ نیز اپنے شاگردوں سے توقعات بھی مختلف قسم کی رکھنی ہوں گی۔

انسان کی نشوونما اور باہمی رشتوں پر وراثت اور ماحول کی طاقتوں کا جو اثر پڑتا ہے اس کا علم حاصل کرنا استاد کے لیے غیر معمولی اہمیت رکھتا ہے۔ بچہ کی اسکول کی زندگی میں استاد خود ماحول کا خاص الخاص حصہ ہوتے ہیں۔ جس استاد میں اپنے شاگردوں کی فطری قوتوں کو فروغ دینے اور ان میں خاطر خواہ تبدیلیاں لانے کی جتنی زیادہ اہلیت ہوگی اسی قدر وہ زیادہ قابل قدر ہوگا۔ انسانوں کی شکل میں جو مواد اس کے سامنے ہوتا ہے، یعنی اس کے شاگرد، اور جن پر اسے اپنی مساعی صرف کرنی ہوتی ہیں ان شاگردوں کے امکانات اور حدود کو سمجھنا، اس کے لیے سب سے زیادہ ضروری ہے۔ یعنی استاد کو سمجھنا چاہیے کہ اس کے شاگرد کیا اور کتنا کام انجام دے سکتے ہیں اور کیا کام ان کی طاقت سے باہر ہے۔ تعلیم و تربیت کے امکانات کے بارے میں، استاد کے تصورات، اس کے فلسفۂ تعلیم اور طریقۂ تعلیم پر زبردست اثر ڈالتے ہیں۔

جو استاد یہ یقین کرلے کہ بچوں کی نشوونما تنہا اس کی کوششوں پر منحصر ہے وہ اپنی توانائی کا بڑا حصہ، غلط راستے پر لگائے گا۔ بعض اساتذہ یقین رکھتے ہیں کہ "ہر بچہ بے ترشا ہیرا ہے جسے جلا دینے کی ضرورت ہوتی ہے تاکہ ذہانت کی روشنی اس میں سے پھوٹ نکلے"۔ اس خیال کے مطابق ہر بچہ میں ترقی کے زبردست امکانات پائے جاتے ہیں۔

جنھیں معرض وجود میں لایا جا سکتا ہے، بشرطیکہ استاد پوری قوت کے ساتھ انھیں فروغ دینے کی کوشش کرے۔

دوسرے معلموں کا خیال ہے کہ بچہ کے ورثہ میں جو صلاحیتیں ودیعت ہوئی ہیں اُن کے مطابق ہی وہ اپنی راہ بنائے گا۔ نیز یہ کہ والدین اور مدرسین بچوں کی جو رہ نمائی اور تربیت کرتے ہیں ان کی کوئی خاص وقعت نہیں۔ اس قسم کا یقین رکھنے والا استاد، اپنے شاگردوں کی پوشیدہ صلاحیتوں کو فروغ دینے کے جملہ مواقع ہاتھ سے کھو دے گا۔ تربیتی طاقت کے بارے میں ماہر نفسیات واٹ سن نے بڑے ڈرامائی انداز میں انتہا پسندانہ رائے کا اظہار کیا ہے۔ اس نے یہ کہہ کر دنیا کو حیرت میں ڈال دیا کہ اگر ننھے منے بچوں کا کوئی گروپ اس کے سپرد کر دیا جائے تو وہ تربیت دے کر یا بچوں کی طاقت میں تبدیلی لاکر، چاہے تو وکیل بنا دے، چاہے بھکاری، چاہے ڈاکٹر بنا دے چاہے چور اچکے۔ اس کا یہ دعویٰ ہے کہ وہ ایسے مخصوص نفسیاتی طریقے کام میں لا سکتا ہے جن سے ہر بچہ پہلے سے بنے بنائے سانچہ میں ڈھالا جا سکتا ہے۔ اس طرز کے تربیتی منصوبہ میں فرض کر لیا جاتا ہے کہ بچہ کی تشکیل تمام تر اس تربیت پر مبنی ہے جو اسے دی جاتی ہے۔ انسانی عضویہ کی کیفیت میں جو تبدیلی ظہور پذیر ہوتی رہتی ہے، یہ لوگ اس سے بالکل منکر ہیں۔ یہاں یہ بتا دینا مناسب ہے کہ اپنے دعوے کے ثبوت میں، واٹ سن نے اس قسم کا کوئی بھی تربیتی عملی مظاہرہ پیش نہیں کیا۔

اس مسئلہ کے دوسرے محققین بجا طور پر باور کرتے ہیں کہ بعض بچوں کے عصبی نظام کی کیفیت پیدائشی طور پر اس درجہ ادنیٰ قسم کی ہوتی ہے کہ وہ کبھی بھی ایسا علم اور صلاحیتیں حاصل نہیں کر سکتے جو بعض موضوعات میں استعداد پیدا کرنے کے لیے ضروری ہیں۔ یہ بھی خیال کیا جاتا ہے کہ بعض لوگ ایسے بھی ہیں جن میں، موسیقی، انشا پردازی، وکالت یا ڈاکٹری کی قابلیت کبھی بھی پیدا نہیں ہو سکتی۔ ممکن ہے کہ چند معلم اور ماہر نفسیات یہ سمجھتے ہوں کہ نفسیاتی اعتبار سے انسان کے عضوی نظام کو کسی بھی سانچہ میں ڈھالنے کے لیے بس ایک موزوں تربیت درکار ہے۔ لیکن یہ نقطۂ نگاہ انتہا پسندانہ ہے اور اس کی تائید میں کوئی ٹھوس شہادت موجود نہیں لیکن ماحول اور وراثت کے اثرات پر اس وقت تک بحث و گفتگو کرنا بے سود ہے جب تک

یہ واضح نہ کر دیا جائے کہ ان اثرات کی نوعیت کیا ہوتی ہے۔ دراصل نقطۂ نگاہ میں عمومیت نہیں ہونی چاہیے بلکہ مختلف حالتوں کے درمیان امتیاز کر کے نقطۂ نگاہ قائم کرنا چاہیے اور یہ بات بھی پیش نظر رہنی چاہیے کہ اوصاف و خصائل پر وراثت کے کیا مخصوص اثرات پڑتے ہیں۔ اس سے پہلے کہ فطرت انسانی اور تربیت کے مختلف تفریقی اثرات کا ذکر کیا جائے اس امر پر غور کرنا ضروری ہے کہ بچوں کو والدین سے ورثہ میں کیا چیزیں ملتی ہیں۔

وراثت کی ترکیب و ترتیب

مرد کے قطرۂ تولید اور عورت کے بیضۂ تولید کے اتحاد سے انسانی وجود کی ابتدا ہوتی ہے۔ تولید کے خلیوں پہلے ایک دوسرے سے ملتے ہیں اور پھر منقسم ہو جاتے ہیں خلیوں کی تقسیم کا عمل جاری رہتا ہے، یہاں تک کہ بڑھتے بڑھتے جنین (یعنی رحم مادر میں ادھورا بچہ) تیار ہو جاتا ہے۔ والدین کے تخمی خلیوں جنین میں محفوظ رہتے ہیں۔ اس طرح والدین کے تخمی خلیوں بچہ اپنے ساتھ لاتا ہے اور ان خلیوں کی منتقلی کا سلسلہ نسل در نسل جاری رہتا ہے۔

بچہ کی خصلتوں اور امکانی قوتوں کا تعین، اٹکل پچو طریق پر نہیں کیا جاتا۔ اس میں نہ تو غلطی کو درست کر کے تجربہ سے سیکھنے کا امکان ہے اور نہ یہ حسن اتفاق کا معاملہ ہے۔ بچہ کی خصوصیتوں اور قوتوں کا اندازہ توالد و تناسل کے طریقوں کو پیش نظر رکھ کر واضح مقداری اور سائنسی قوانین کے مطابق کیا جاتا ہے۔ ماں اور باپ کے تخمی خلایا میں بین مقداریں ہوتی ہیں۔ یہ مقداریں، دھاگے کی مانند کیڑوں (یعنی لونیہ) اور وراثتی مادوں پر مشتمل ہوتی ہیں جو تخمی خلایا میں موجود ہوتے ہیں اور والدین کی خصوصیات کو بچہ میں منتقل کرتے ہیں۔ مثال کے طور پر یوں سمجھیے کہ یہ دھاگے جیسے کیڑے اور وراثتی مادے متحد ہو کر اس بات کا تعین کرتے ہیں کہ آیا بچہ کالا ہوگا یا گورا، اس کی آنکھیں نیلی ہوں گی یا شربتی، وہ قد آور ہوگا یا پستہ قد، ذہین ہوگا یا کند ذہن، مضبوط یا کمزور وغیرہ وغیرہ۔ لہٰذا یاد رکھیے کہ والدین کے تخمی خلیوں میں ایسے واضح اجزا موجود ہوتے ہیں جن سے بچہ کی ذہنی کیفیت اور خصائل کا تعین کیا جا سکتا ہے۔

اوپر بتایا جا چکا ہے کہ تخمی خلیوں میں دھاگے جیسے کیڑے (لونیہ) ہوتے ہیں۔ ماں اور باپ ہر ایک کے تخمی خلیہ میں ان ننھے منے دھاگوں جیسے لونی اجسام کے چوبیس چوبیس[24]

جوڑے ہوتے ہیں۔ یہ اجسام بذات خود وراثتی مادّوں کا مجموعہ ہوتے ہیں اور وراثتی مادّے ہی نسلی خصوصیات منتقل کرنے کا ذریعہ ہیں۔ دھاگے جیسے لونی جسم میں ہم سے نے کر ستو تک یا اس سے بھی زائد وراثتی مادّہ کے وہ کیڑے ہوتے ہیں جو نسلی خصائل کا تعین کرتے ہیں۔ نطفہ قرار پاتے وقت باپ کے نصف یعنی ۲۴ لونی اجسام اور ماں کے نصف، یعنی ۲۴ لونی اجسام ایک دوسرے کے ساتھ متحد ہو جاتے ہیں۔ وراثتی مادّے یا وراثتی خصائل کا تعین کرنے والے عناصر جو مرد کی منی کے لونی اجسام میں موجود ہوتے ہیں، عورت کے بیضۂ منی کے وراثتی مادوں سے جفتی کھاتے ہیں اور اس طرح پیدا ہونے والے بچہ کی امکانی خصوصیات اور خصائل کا تعین ہوتا ہے۔ وراثتی مادّوں کے اتحاد کا نام "وراثت" ہے۔ شکل ۱۸ میں مرد اور عورت دونوں کے نونیے یا رنگین اجسام (یعنی دھاگے کی مانند رنگین کیڑے جو خاندانی خصائص کو نسل در نسل منتقل کرتے ہیں) دکھائے گئے ہیں۔ وراثت کی منتقلی کے افعال بہت پیچیدہ ہوتے ہیں لیکن اس شکل میں اس کے طریقۂ کار کی طرف اشارہ کیا گیا ہے۔

اگر باپ کی بلند قامتی کے وراثتی مادّے، ماں کی بلند قامتی کے وراثتی مادّوں سے متحد ہو جاتے ہیں تو بچہ بھی بلند قامت پیدا ہوگا۔ اگر ماں باپ کی ذہانت کے وراثتی مادے باہم

شکل ۱۸ میں اوپر کی قطار میں مرد کے نونیے اور نچلی قطار میں عورت کے نونیے ہیں انھیں ان کی جسامت کے مطابق ترتیب دیا گیا ہے۔

(Form Evans Swexy in Memoirs of the University of Californin)

متحد ہوجائیں تو بچہ میں پیدائشی ذہانت ہو گی۔ اس طرح تمام خصائل کو قیاس کرنا چاہیے۔ مثلاً اگر ماں اور باپ دونوں کے پھیپھڑے کمزور ہوں اور ان کے وراثتی مادے باہم دگر جفتی کھائیں تو بچہ کے پھیپھڑے بھی کمزور ہوں گے اور وہ تپ دق میں مبتلا ہونے کی طرف مائل ہو گا۔ اگر بچہ کے ماحول میں تپ دق کا احتمال ہو اور بچہ کو اس کے اثرات قبول کرنے سے محفوظ نہ رکھا گیا تو غالباً بچہ تپ دق سے متاثر ہو جائے گا۔ بیماری ورثہ میں نہیں ملتی، البتہ کمزوریاں، ماں باپ سے بچوں کی طرف منتقل ہوتی ہیں۔ اس لیے بعض لوگ، پیدائشی طور پر مضبوط ہوتے ہیں کہ قریب قریب تمام بیماریوں کا مقابلہ کر لیتے ہیں۔

متذکرہ بالا مختصر احوال بہت سادہ اور آسان ہے بلکہ یوں کہیے کہ ضرورت سے زیادہ سیدھا سادا ہے۔ مرد کے مادۂ تولید اور عورت کے انڈے میں، لونیوں کے موروثی مادوں کے ملنے سے بچہ کو جو خصلتیں اور صلاحیتیں ورثہ میں ملتی ہیں مذکورہ بالا بیان میں ان کی تشریح کی گئی ہے تاہم یہ اصولاً وراثت کے عمل کو ظاہر کرتا ہے۔ اس سلسلہ میں دوسرے امور کا تذکرہ، مثلاً موروثی خصائل کے بارے میں مینڈیلی نظریات (MENDELIANISM)، بچہ میں کن خصائل کا غلبہ ہوتا ہے، جنسی کڑیاں، یا بچہ کی ذاتی اکائی کی نوعیتیں، علم توالد و تناسل اور علم حیاتیات کی کتابوں میں ملے گا۔ انسانی توریث کی تراکیب اتنی واضح نہیں جو ہم یہ اندازہ لگا سکیں کہ مخصوص عادتیں ورثہ میں کیسے ملتی ہیں۔ لیکن ہمارے مقاصد کے لیے اتنا بتا دینا کافی ہے کہ وراثت کی اصل کیا ہے۔

وراثت کے چند اصول

جیسے ماں اور باپ ویسی ہی اولاد

وراثت کا عام اصول یہ ہے جو چیز جس طرح کی ہوتی ہے اسی طرح کی چیز اس سے پیدا ہوتی ہے۔ یہاں اس اصول کا مطلب یہ ہے کہ ذہین والدین کی اولاد بھی ذہین ہوتی ہے۔ اوسط ذہانت کے والدین کی اولاد اوسط درجہ اور کند ذہن والدین کی اولاد کند ذہن ہوتی ہے جسمانی تن و توش کا بھی یہی حال ہے۔ عام میلان یہ ہے کہ پختہ عمر میں بچہ کا تن و توش ویسا ہی ہو جاتا ہے جیسا کہ اس کے والدین کا۔ یہی وجہ ہے کہ بچے اوسطاً اپنے والدین کی مانند ہوتے ہیں۔ لیکن اس

کلیہ میں بہت سی مستثنیات بھی ہیں۔ چنانچہ اس سے ایک دوسرا اصول سامنے آتا ہے۔ یعنی بچوں اور والدین کی جسمانی اور ذہنی عادتوں اور خصوصیتوں میں اختلاف یا فرق کا اصول۔

اختلاف یا فرق

بچے ہو بہو اپنے والدین کی نقل مطابق اصل نہیں ہوتے اور نہ ان کی اور ان کے والدین کی عمر کا کوئی حصہ کسی بھی اعتبار سے ایک دوسرے کے مماثل ہوتا ہے۔ اس کی وجہ والدین کے جراثیمی خلایا کی خصوصیتوں میں ملے گی۔ جراثیمی خلایا میں بہت سے عناصر ایسے شامل ہوتے ہیں جو بچے کے خصائل کو متعین کرتے ہیں۔ یہ عناصر بچہ کو تشکیل دیتے وقت مختلف تراکیب میں متحد ہوتے ہیں۔ اسی وجہ سے بچے ایک دوسرے مختلف ہوتے ہیں۔

ہم اس چیز کو مثال دے کر واضح کرنا چاہتے ہیں۔ فرض کیجیے کہ والدین کثیر تعداد میں بچے پیدا کر سکتے ہیں۔ ہر بچہ کی صفات کی نوعیت، اوسطاً، والدین کے تخمی خلایا کی نوعیت کے مطابق متعین ہوگی۔ کچھ والدین کی صفات، اوسطاً، زیادہ مقدار میں بچوں کی طرف منتقل ہوں گی اور بیشتر والدین کی صفات اوسط درجہ میں منتقل ہوں گی۔ اور بعض ایسے بھی ہوں گے جن کی صفات بہت کم مقدار میں ان کی اولاد میں پائی جائیں گی۔ لہٰذا بچوں کی اکثریت کی پیدائشی صفات اوسطاً یا اس کے قریب قریب والدین کی صفات کے مطابق ہوں گی۔ لیکن بچوں کی صفات اپنے والدین کی صفات کے اوسط سے قدرے مختلف ہوں گی۔ نتیجہ یہ نکلا کہ تخمی خلایا کے وراثت بردار عناصر اپنی فطری امکانی قوتوں کے اعتبار سے ایک دوسرے سے مختلف ہوتے ہیں (یعنی چند مثالوں میں والدین کی صفات زیادہ مقدار میں اور بیشتر مثالوں میں اوسط درجہ کی مقدار میں منتقل ہوتی ہیں۔ ان کے علاوہ جو زاید صفات، بچوں میں پائی جاتی ہیں خواہ وہ جسمانی ہوں یا ذہنی، وہ والدین کی صفات سے مختلف ہوتی ہیں۔ مترجم)

ایک ہی خاندان کے بچوں کی عقل و دانش، تن و توش اور مزاج میں جو فرق پایا جاتا ہے اس کی وجہ بھی اختلافات کا وہی اصول ہے جس کا ذکر اوپر کیا گیا ہے۔ والدین کے تخمی خلایا میں جو توریث بردار عناصر ہوتے ہیں، انھیں عناصر کے مختلف مجموعے اس فرق کا سبب ہیں اور ان کے بموجب ان کی جسمانی اور ذہنی خصوصیتیں مختلف ہوتی ہیں۔ لیکن اس اختلاف کے باوجود غیر رشتہ دار بچوں کے مقابلہ میں ایک ہی خاندان کے بچے ایک دوسرے سے زیادہ مماثلت رکھتے

ہیں۔ بہن اور بھائیوں (حقیقی بھائیوں) میں مشابہت بھی ہوتی ہے اگرچہ خاندانی معیار کے اعتبار سے ان میں فرق پایا جاتا ہے۔

رجعت یا اوسط کی طرف لوٹنا

بہت زیادہ ذہین والدین کے بچوں کا رجحان نسبتاً کم ذہین ہونے کی طرف ہوتا ہے اور مقابلتاً بے حد کم درجہ ذہین والدین کے بچوں کا رجحان زیادہ ذہین ہونے کی طرف ہوتا ہے اس رجحان کو اوسط کی طرف مراجعت سے تعبیر کیا جاتا ہے۔ کوئی بھی خصلت یا عادت ہو، بچوں میں عام طور پر یہ رجحان پایا جاتا ہے کہ وہ اوسط کی طرف لوٹا کرتے ہیں۔ ضروری نہیں کہ سب بچوں میں یہ رجحان پایا جائے، لیکن مجموعی حیثیت سے بچے اوسط سے بہت اوپر یا بہت نیچے ہونے کی بجائے اوسط درجہ کی طرف مائل ہوتے ہیں۔

عام طور پر بے حد ذہین اور قابل ماں باپ کے بچے اپنے والدین کی طرح ذہین اور قابل نہیں ہوتے۔ شاذونادر ہی ایسا ہوتا ہے کہ کسی بڑے پہلوان کے بیٹے نے اپنے باپ جیسا نام پیدا کیا ہو یا ایک بڑے سائنس داں کا بیٹا اتنا بڑا سائنس داں ثابت ہوا ہو جتنا کہ اس کا باپ۔ بہرحال اوسط کی طرف مراجعت ایک حقیقت ہے اور اس کے چند اسباب ہیں۔

سب سے پہلی بات یہ ہے کہ بچے کے باپ کی خصلتیں خود اس کے والدین کے تولیدی جراثیم کے بہترین ارتباط کی پیداوار ہوتی ہیں، جو والدین کے تخمی خلایا میں ہوتے ہیں۔ لہٰذا کسی باپ کے تخمی خلایا اس درجہ کے نہیں ہوتے، جو اس باپ کے اپنے والدین کے ہوتے ہیں بلکہ اس کی نوعیت کم درجہ کی ہوتی ہے۔

دوسری بات یہ ہے کہ بچہ کا باپ کسی ایسی عورت کو بیوی بنائے جو اُس جیسی ممتاز خصوصیتیں نہ رکھتی ہو۔ اس لیے یہ امر قریب قریب یقینی ہے کہ اس کی بیوی کے تخمی خلایا اتنے اچھے نہ ہوں گے، جیسا کہ اس کا اپنا نطفہ قرار پاتے وقت اس کے والدین کے تھے ان کا بچہ اگرچہ اوسط درجہ سے کہیں زیادہ ذہین ہوگا لیکن اتنا بڑا نہیں بن سکے گا، جتنے کہ اس کے والدین۔ اسی کو مراجعت کہتے ہیں یعنی اوسط کی طرف رجوع کرنے کا میلان۔

کلیہ میں بہت سی مستثنیات بھی ہیں۔ چنانچہ اس سے ایک دوسرا اصول سامنے آتا ہے۔ یعنی بچوں درِ والدین کی جسمانی اور ذہنی عادتوں اور خصوصیتوں میں اختلاف یا فرق کا اصول۔

اختلاف یا فرق

بچے ہو بہو اپنے والدین کی نقل مطابق اصل نہیں ہوتے اور نہ ان کی اور ان کے والدین کی عمر کا کوئی حصہ کسی بھی اعتبار سے ایک دوسرے کے مماثل ہوتا ہے۔ اس کی وجہ والدین کے جرثومی خلایا کی خصوصیتوں میں ملے گی۔ جرثومی خلایا میں بہت سے عناصر ایسے شامل ہوتے ہیں، جو بچے کے خصائل کو متعین کرتے ہیں۔ یہ عناصر بچہ کو تشکیل دیتے وقت مختلف تراکیب میں متحد ہوتے ہیں۔ اسی وجہ سے بچے ایک دوسرے مختلف ہوتے ہیں۔

ہم اس چیز کو مثال دے کر واضح کرنا چاہتے ہیں۔ فرض کیجیے کہ والدین کثیر تعداد میں بچے پیدا کر سکتے ہیں۔ ہر بچہ کی صفات کی نوعیت، اوسطاً، والدین کے تخمی خلایا کی نوعیت کے مطابق متعین ہوگی۔ کچھ والدین کی صفات، اوسطاً، زیادہ مقدار میں بچوں کی طرف منتقل ہوں گی اور بیشتر والدین کی صفات اوسط درجہ میں منتقل ہوں گی۔ اور بعض ایسے بھی ہوں گے جن کی صفات بہت کم مقدار میں ان کی اولاد میں پائی جائیں گی۔ لہٰذا بچوں کی اکثریت کی پیدائشی صفات اوسطاً یا اس کے قریب قریب والدین کی صفات کے مطابق ہوں گی۔ لیکن بچوں کی صفات اپنے والدین کی صفات کے اوسط سے قدرے مختلف ہوں گی۔ نتیجہ یہ نکلا کہ تخمی خلایا کے وراثت بردار عناصر اپنی فطری امکانی قوتی کے اعتبار سے ایک دوسرے سے مختلف ہوتے ہیں (یعنی چند مثالوں میں والدین کی صفات زیادہ مقدار میں اور بیشتر مثالوں میں اوسط درجہ کی مقدار میں منتقل ہوتی ہیں۔ ان کے علاوہ جو زاید صفات، بچوں میں پائی جاتی ہیں خواہ وہ جسمانی ہوں یا ذہنی، وہ والدین کی صفات سے مختلف ہوتی ہیں۔ مترجم)

ایک ہی خاندان کے بچوں کی عقل و دانش، تن و توش اور مزاج میں جو فرق پایا جاتا ہے اس کی وجہ بھی اختلافات کا وہی اصول ہے جس کا ذکر اوپر کیا گیا ہے۔ والدین کے تخمی خلایا میں جو توریث بردار عناصر ہوتے ہیں، انھیں عناصر کے مختلف مجموعے اس فرق کا سبب ہیں اور ان کے بموجب ان کی جسمانی اور ذہنی خصوصیتیں مختلف ہوتی ہیں۔ لیکن اس اختلاف کے باوجود، غیر رشتہ دار بچوں کے مقابلہ میں ایک ہی خاندان کے بچے ایک دوسرے سے زیادہ مماثلت رکھتے

ہیں۔ بہن اور بھائیوں (حقیقی بھائیوں) میں مشابہت بھی ہوتی ہے اگرچہ خاندانی معیار کے اعتبار سے ان میں فرق پایا جاتا ہے۔

رجعت یا اوسط کی طرف لوٹنا

بہت زیادہ ذہین والدین کے بچوں کا رجحان نسبتاً کم ذہین ہونے کی طرف ہوتا ہے اور مقابلتاً بے حد کم درجہ ذہین والدین کے بچوں کا رجحان زیادہ ذہین ہونے کی طرف ہوتا ہے اس رجحان کو اوسط کی طرف مراجعت سے تعبیر کیا جاتا ہے۔ کوئی بھی خصلت یا عادت ہو، بچوں میں عام طور پر یہ رجحان پایا جاتا ہے کہ وہ اوسط کی طرف لوٹا کرتے ہیں۔ ضروری نہیں کہ سب بچوں میں یہ رجحان پایا جائے، لیکن مجموعی حیثیت سے بچے اوسط سے بہت اوپر یا بہت نیچے ہونے کی بجائے اوسط درجہ کی طرف مائل ہوتے ہیں۔

عام طور پر بے حد ذہین اور قابل ماں باپ کے بچے اپنے والدین کی طرح ذہین اور قابل نہیں ہوتے۔ شاذونادر ہی ایسا ہوتا ہے کہ کسی بڑے پہلوان کے بیٹے نے اپنے باپ جیسا نام پیدا کیا ہو یا ایک بڑے سائنس داں کا بیٹا اتنا بڑا سائنس داں ثابت ہوا ہو جتنا کہ اس کا باپ۔ بہرحال اوسط کی طرف مراجعت ایک حقیقت ہے اور اس کے چند اسباب ہیں۔

سب سے پہلی بات یہ ہے کہ بچے کے باپ کی خصلتیں خود اس کے والدین کے تولیدی جراثیم کے بہترین ارتباط کی پیداوار ہوتی ہیں، جو والدین کے تخمی خلایا میں ہوتے ہیں۔ لہٰذا کسی باپ کے تخمی خلایا اس درجہ کے نہیں ہوتے، جو اس باپ کے اپنے والدین کے ہوتے ہیں بلکہ اس کی نوعیت کم درجہ کی ہوتی ہے۔

دوسری بات یہ ہے کہ بچہ کا باپ کسی ایسی عورت کو بیوی بنائے جو اُس جیسی ممتاز خصوصیتیں نہ رکھتی ہو۔ اس لیے یہ امر قریب قریب یقینی ہے کہ اس کی بیوی کے تخمی خلایا اتنے اچھے نہ ہوں گے، جیسا کہ اس کا اپنا نطفہ قرار پاتے وقت اس کے والدین کے تھے ان کا بچہ اگرچہ اوسط درجہ سے کہیں زیادہ ذہین ہوگا لیکن اتنا بڑا نہیں بن سکے گا، جتنے کہ اس کے والدین۔ اسی کو مراجعت کہتے ہیں یعنی اوسط کی طرف رجوع کرنے کا میلان۔

اسی طرح یہ بھی ہو سکتا ہے کہ ایک کم عقل جوڑے کے تخمی خلایا اُن کے والدین کے تخمی خلایا سے بہتر ہوں۔ لہٰذا ان کی اولاد ان سے بہتر ہوگی۔ ہو سکتا ہے کہ ان کی اولاد کی ذہنی سطح خود ان کی ذہنی سطح سے اونچی ہو اور ایسے بچے کی سی ہے جس کی عمر ۱۲ سال ہے۔ کم عقل جوڑے کا بچہ کبھی کبھی اوسط درجہ کی قابلیت پیدا کر لیتا ہے اور بعض اوقات اس قسم کے والدین کے بچے اپنے والدین کی طرح ناقص العقل ہوتے ہیں۔ لیکن بیشتر بچوں میں اگرچہ ذہانت تو کم ہوتی ہے لیکن اپنے ماں باپ سے اس معاملہ میں فوقیت لے جاتے ہیں۔

رجعی ترقی یا ترقی معکوس کو ایک مثال کے ذریعہ سمجھنا چاہیے۔ گھوڑ دوڑ کا ایک گھوڑا تھا۔ اس کا نام مَین آف وار (Man of War) تھا۔ امریکی گھوڑوں میں سب سے زیادہ تیز رفتار دو گھوڑے تھے اور ان میں ایک مَین آف وار تھا۔ اس نے بہت سے تیز رفتار گھوڑوں کو جنم دیا لیکن اس کے ۳۸۶ بچھیروں میں سے ایک بھی اس جیسا نہ ہوا۔

لہٰذا یہ تین اصول ملحوظ خاطر رہنے چاہییں۔ اولاد میں والدین کے خصائل موجود ہوتے ہیں۔ اولاد کی بعض خصلتیں والدین کی بعض خصلتوں سے مختلف ہوتی ہیں۔ بعض بچے، اپنے والدین کے اوسط کی طرف لوٹتے ہیں۔ یہ اصول انسانی خصوصیات اور صفات کو سمجھنے میں کام آتے ہیں۔ مجموعی طور پر بچے اپنے والدین کی طرح، ذہین، قد آور، تندرست وغیرہ وغیرہ ہوتے ہیں لیکن جس نسل سے ان کا تعلق ہوتا ہے، اس کی اوسط قابلیت سے ان کا درجہ برتر یا کم تر ہوتا ہے۔ اس کے علاوہ یہ بھی ہوتا ہے کہ والدین میں جو خصوصیات برتر ہوتی ہیں وہ اولاد میں کم تر درجہ کی پائی جاتی ہیں اور جو خصوصیات والدین میں نیچے درجہ کی ہوتی ہیں وہ اولاد میں قدرے بہتر ہو سکتی ہیں اس کا مطلب یہ ہے کہ اولاد، ترقی معکوس کرتی ہے یعنی وہ اوسط درجہ کی خصوصیات کی طرف مائل ہوتی ہے۔

آبائی اثرات اور اکتسابی خوبیاں

زندگی کے آبائی اثرات کا زمانہ وہ ہوتا ہے جب بچہ رحم مادر میں ابتدائی یا ادھوری شکل میں ہو یا اس کے اعضاء اور خدوخال بن چکے ہوں۔ یعنی استقرارِ حمل سے لے کر وضع حمل

تک کا دور۔ یہ زمانہ والدین کے جرثومی خلایا کے باہمی اختلاط سے شروع ہو کر، پیدائش کے وقت تک رہتا ہے۔ انسانوں کے لیے اس کی مدت نو۹ ماہ ہوتی ہے۔

اکثر ایسے امور کے بارے میں سوالات اٹھائے جاتے ہیں جن کا اثر، جُنین اور رحم مادر میں پوری طرح نشوونما پاتے ہوئے بچہ پر پڑتا ہے اور جو بالآخر بچہ کی سیرت اور صورت پر اثر انداز ہوتے ہیں۔ رحم مادر میں بڑھتے ہوئے ادھورے یا مکمل بچہ پر ناقص غذا کا اثر، نشوونما کے دوران میں طرح طرح کے دباؤ اور رکاوٹوں کا ہونا اور ماں کے کیمیاوی اجزاء کے توازن میں تغیرات ایسے مسائل ہیں جن پر اب تک قیاس آرائیاں ہوتی رہتی ہیں۔ یہ اثرات کیا ہیں اور کس طرح وقوع میں آتے ہیں اس بارے میں بہت کم معلومات بہم پہنچی ہیں، اگرچہ یہ بات یقینی ہے کہ بعض بچوں کو پیدائش کے وقت اس طرح مضرت پہنچتی ہے کہ انھیں جسمانی اور دماغی اعتبار سے تمام عمر اس کا خمیازہ بھگتنا پڑتا ہے۔ مباشرتی بیماریاں، تخمی اختلاط کے وقت یا زمانۂ حمل میں بچوں کو لگ جاتی ہیں۔ اس کے علاوہ خون کے کیڑوں کی خاصیت کے بارے میں بھی ہم کچھ نہ کچھ پڑھتے رہتے ہیں۔ یہ خون کی وہ خاصیت ہے کہ اس کا خون میں موجود ہونا، سُرخ خلایا کو لیس دار بنا دیتا ہے۔ یعنی ماں کا خون جنیں یا رحم مادر میں نشوونما یافتہ بچے سے میل نہیں کھاتا اور رحم مادر میں بچہ پر اس کا ناموافق اثر پڑتا ہے۔

یہ ذکر کرنا فضول ہے کہ دورانِ حمل، ماں کے تجربے اور خیالات، بچہ میں منتقل ہوتے رہتے ہیں۔ یہ توہم بالکل غلط ہے کہ حاملہ مائیں اگر کتوں سے ڈر جائیں یا کسی اور طرح خوف زدہ ہو جائیں یا انھیں رنج و تکلیف برداشت کرنا پڑے تو وہ کتے جیسے چہروں یا ہیبت ناک شکلوں کے بچوں کو جنم دیتی ہیں۔ بیماریاں یا جذباتی کش مکش تو ممکن ہے کہ جُنیں پر اثر انداز ہوتی ہوں، لیکن بچہ کے متعلق ماں کی تمنائیں اور تصورات، بچہ کی طرف منتقل نہیں ہوتے۔ یہ ہو سکتا ہے کہ ماں اس امید پر موسیقی کے نمونے سُنا کرتی ہو کہ اس کا بچہ بھی ایک عظیم موسیقار بن جائے گا یا گھنٹوں اس آرزو میں مصوری کے شاہ کاروں کو دیکھا کرتی ہو کہ اس کا بچہ مصوری کے فن میں ناموری حاصل کرلے گا۔ ماں کو بالکل اختیار ہے کہ اپنے بچہ کے مستقبل کے بارے میں جتنے بھی خیالی پلاؤ پکانا چاہے، پکائے لیکن اس کی تمام امیدوں اور خیالی باتوں کا نہ تو جُنین پر مطلق اثر پڑتا ہے

نہ اس بچہ پر جس کے اعضا، رحم مادر میں پوری طرح نشو ونما پا چکے ہوں۔

بہر حال ہونے والے بچہ کو، ماں کے پیٹ میں، جہاں تک ہو سکے اچھا سے اچھا ماحول ملنا چاہیے۔ اگر ماں کو کھانے کے لیے عمدہ اور نفیس چیزیں دی جاتی ہیں تو شکم مادر میں بچہ کو بھی اچھی غذا پہنچے گی اور وہ زیادہ تندرست و توانا ہوگا۔ اس طرح اگر ماں کو سکونِ خاطر حاصل ہے اور وہ خوش و خرم رہتی ہے تو رحم مادری میں بچہ پر بھی اچھا اثر ہوگا۔ ان امور کے متعلق اگرچہ ہمارے پاس قابل اعتبار ثبوت موجود نہیں، تاہم یاد رکھنا چاہیے کہ حمل کے نو مہینوں میں، بچہ کی ترقی اور نشو ونما حیرت انگیز ہوتی ہے۔ اور اس لیے اچھے ماحول کی اہمیت کو پیش نظر رکھنا چاہیے۔

بچے اپنے والدین کی اکتسابی قابلیتوں کو وراثتاً حاصل نہیں کرتے۔ بالغ شخص کی عمر جوں جوں بڑھتی ہے، وہ طرح طرح کی ہنر مندیاں حاصل کرتا ہے، اس کی کارکردگی بڑھتی ہے اور علمی ذخیرہ میں اضافہ ہوتا ہے لیکن یہ ترقی اور بہتری اس کی اولاد کو ورثہ میں منتقل نہیں ہوتی۔ بچے خلایا اس طرح کے اثرات سے آزاد ہوتے ہیں۔ اگر ایسا ہوتا کہ والدین کے تجربات کا نچوڑ اولاد کو ملا کرتا تو خاندان کے چھوٹے بچے بڑے بچوں سے سبقت لے جاتے اور سب سے چھوٹا بچہ سب سے بڑے بچہ کے مقابلہ میں زیادہ قابل اور اہل ثابت ہوتا۔ لیکن ایسا نہیں ہے۔ جس ترتیب سے بچے پیدا ہوتے ہیں، اور جو ان کی ذہانت ہوتی ہے ان دونوں چیزوں کے مابین کوئی علاقہ نہیں۔

آبا و اجداد اور وراثت

توریث یعنی بچہ کی جسمانی اور ذہنی خصوصیات کا تعین تمام تر اس کے اپنے ماں باپ کی ذات سے ہی نہیں ہوتا۔ تنہا ماں باپ سے ہی صلاحیتیں ورثہ میں نہیں ملتیں، بلکہ ماں باپ کے والدین، اور والدین کے والدین کا بھی اس میں حصہ ہوتا ہے۔ دوسرے لفظوں میں بچہ اپنے آبا و اجداد سے توریثی خصوصیات حاصل کرتا ہے اگرچہ یہ خصوصیات بیشتر اسے اپنے والدین سے ورثہ میں ملتی ہیں۔ خاندانی شجرہ میں جتنی دوری ہوتی جائے گی توریثی اثرات گھٹتے جائیں گے۔ اور یہ بات جو دیکھی جاتی ہے کہ بہت ہی اعلیٰ درجہ کی صلاحیتوں کے والدین کی اولاد، عموماً ان

سے کم تر درجہ کی صلاحیت رکھتی ہے اور بے حد ادنیٰ صلاحیت والے والدین کے بچوں کی صلاحیتیں، اپنے والدین کے مقابلہ میں بہتر ہوتی ہیں تو اس کی وجہ جزوی طور پر یہ ہے کہ ان بچوں کو کسی قدر دور کے اجداد سے ورثہ میں صلاحیتیں ملتی ہیں۔ دور دراز کے اجداد کی خصلتوں کا اثر بچوں پر سب سے کم ہوتا ہے اور ایک شخص کا بیشتر ورثہ اسے اپنے نزدیکی آبا سے ہی حاصل ہوتا ہے۔

بچہ کی خصلتوں میں نصف حصہ ماں باپ کا ایک چوتھائی حصہ ماں باپ کے والدین کا اور $\frac{1}{8}$ حصہ والدین کے والدین (یعنی پڑدادا وغیرہ) کا ہوتا ہے۔ ان سے ہر اوپر والے آباؤ اجداد کا حصہ اسی حساب سے $\frac{1}{16}$ ، $\frac{1}{32}$ ، $\frac{1}{64}$ ، $\frac{1}{128}$ وغیرہ وغیرہ ہوتا ہے۔

وراثت، ماحول اور ذہنی صلاحیتیں

کیا یہ واقعہ ہے کہ چند لوگ پیدائشی ذہین اور کچھ کم عقل اور نرے گھامڑ ہوتے ہیں اور کیا اطفال کی قسمت میں یہی لکھا ہوتا ہے کہ وہ ان دو انتہاؤں کے درمیان منقسم کردیئے جائیں اور ان کی بیشتر تعداد قریب قریب اوسط درجہ کی صلاحیتوں کے مالک ہو؟ یا یہ کہ دماغی قوت کے لحاظ سے لوگ مساوی درجہ کے پیدا ہوتے ہیں اور جو اختلافات ان میں پائے جاتے ہیں وہ ان کے تجربوں اور تعلیم کے فرق کا نتیجہ ہے؟

سب سے پہلے یہ تسلیم کرنا ہوگا کہ ذہانت اور کند ذہنی کا انحصار، جسمانی بناوٹوں پر ہوتا ہے جیسے حواس خمسہ، غدود اور خاص کر نظام عصبی۔ عصبی نظام کا مرکز، خود دماغ اور اس کے عصبی رابطے ہوتے ہیں۔ دماغی صلاحیتوں کا مدار، اعصابی، عضلاتی اور غدودی رابطے اور بدن کے مختلف ساز و سامان کے کیف و کم پر ہوتا ہے۔ اس کا مطلب یہ ہے کہ دماغی کارکردگی کا انحصار بدن کی بناوٹوں پر ہے۔ لہٰذا عام طور پر ہم مان لیا کرتے ہیں کہ امکانی ترقی اور اس کے نتیجہ میں جسمانی بناوٹیں زیادہ تر موروثی ہوتی ہیں۔ اس مفہوم میں دماغی صلاحیتوں کو موروثی کہا جاتا ہے۔

تاہم جسمانی بناوٹوں کی نشوونما اور ان کی کارکردگی کی تاثیر ماحول کے متعدد حالات پر منحصر ہے۔ لہٰذا ماحول کے ان حالات کو ملحوظ رکھنا چاہیے جو ذہنی نشوونما پر اثر انداز ہوتے ہیں۔

ب مندرجہ ذیل امور پر بحث کی جائے گی لیکن جو ترتیب ذیل کی فہرست میں رکھی گئی ہے اس کا لحاظ نہیں کیا جائے گا۔

۱۔ خاندانی شجرہ میں امتیازی اور ناقص خصوصیات۔
۲۔ باپ کے مشاغل کا مرتبہ اور بچوں کی قابلیتیں۔
۳۔ انتخابی شادی، یعنی یکساں صلاحیت کے مرد و عورت کا ازدواجی انتخاب۔
۴۔ لے پالک بچے اور ان کی سماجی اور ذہنی ترقی۔
۵۔ یکساں اور مختلف ماحولوں میں جڑواں بچوں کی پرورش۔
۶۔ خون کے رشتوں کا درجہ اور قابلیتوں اور خصوصیتوں کی باہمی نسبت۔
۷۔ اسکول میں حاضری اور بیہودہ ذہانت۔
۸۔ کسی ایک کلاس میں سب سے کم اور سب سے زیادہ عمر کے بچہ کی ذہنی صلاحیتیں۔
۹۔ مختلف ریاستوں کے سپاہیوں کی اوسط دماغی قابلیتوں میں اختلافات۔

خاندانی شجرہ اور رشتے

خاندانی شجرہ میں امتیازی اور ناقص خصوصیات

کچھ خاندانی شجروں کا مطالعہ اس غرض سے کیا گیا ... یقینی طور پر معلوم کیا جاسکے کہ آیا یہ بات صحیح ہے کہ کچھ خاندان متواتر اچھی اولاد پیدا کرتے ہیں اور بعض کی اولاد زیادہ ناقص اور گھٹیا ہوتی ہے اس بارے میں کافی طول طویل تفصیل پیش کی جاسکتی ہیں لیکن یہاں چند معقول اور مناسب امور بیان کرنے پر اکتفا کیا جائے گا۔

شروع میں یہ بتادینا مناسب ہوگا کہ بعض خاندانی سلسلوں میں بزرگانہ او امتیازی شان پائی جاتی ہے اور بعض میں احمقانہ، مجنونانہ اور مجرمانہ خصلتیں ملتی ہیں۔ اس میں شک نہیں کہ بیشتر خاندانی صلاحیتیں اوسط درجہ کی ہوتی ہیں کوئی اکا دکا فرد اوسط سے بلند تر یا اوسط سے گرا ہوا ہوتا ہے۔ مثلاً آپ کو کسی شہر یا ضلع کی ممت

شخصیتیں چھانٹتی ہیں۔ اس کے لیے آپ ہر چار ہزار میں سے ایک ممتاز ترین شخص کو چن لیتے ہیں۔ پھر عام آبادی میں سے بغیر کسی تخصیص اتنے ہی اشخاص کو چن لیتے ہیں۔ آپ دیکھیں گے کہ بلا تخصیص جو اشخاص چنے جائیں گے ان کے رشتہ دار اتنی تعداد میں اعلیٰ مراتب پر فائز نہیں ملیں گے جتنا کہ ممتاز اشخاص کے رشتہ دار۔۔۔۔ انیسویں صدی کے ایک سربرآوردہ انگریز سائنس داں، فرانسس گالٹن (Francis Gallon) نے اس قسم کی تحقیقات کی اور وہ اس نتیجہ پر پہنچا تھا کہ جن اشخاص کو خاص و عام میں سے بلا امتیاز چنا جائے گا ان کے رشتہ داروں کے مقابلہ میں نمایاں افراد میں سے چنے ہوئے اشخاص کے ممتاز رشتہ داروں کی تعداد ۱۳۴ گنا زیادہ ہوتی ہے۔

ضعفِ دماغ، جنون، مجرمانہ خصلتیں یا کسی نہ کسی قسم کی سماجی کم مائیگی بعض خاندانوں میں مسلسل پائی جاتی ہے۔ اکثر ایک ہی خاندان میں بہت سے افراد کمزور دماغ کے پائے جاتے ہیں۔ ایسا بھی خاندان ملے گا، جو کئی نسلوں سے متواتر دماغی کمزوری کا شکار ہوتا چلا آیا ہے۔ دو خاندانی سلسلوں، جیوک اور کالی گکس (یہ دونوں نام فرضی ہیں) کا مطالعہ کیا گیا مطالعہ سے ظاہر ہوا کہ ان خاندانوں میں پریشان کن حد تک وسیع پیمانہ پر کوتاہیاں پائی جاتی ہیں۔ ان خاندانوں کے بہت سے لوگ چور اور کاہل پائے گئے، بہت سے کمزور دماغ تھے نیز ان میں متعدد طوائفیں تھیں یا پاگل اشخاص تھے۔ البتہ کچھ لوگ نارمل اور صحیح تھے۔ ہر نسل ناقص لوگوں کو جنم دیتی ہے۔ ایسے لوگوں کے مطالعہ سے جن کے افراد جیل خانہ، یا پاگل خانہ یا ان اداروں میں بھیجے گئے جہاں ضعیف دماغ کے لوگ رکھے جاتے ہیں، ظاہر ہوتا ہے کہ ان کے بہت سے رشتہ دار بھی اس طرح کے عیوب کا شکار رہیں۔

ایڈورڈوں کا خاندان جن کی ابتدا امریکہ کے نوآبادیاتی دور میں ہوئی تھی اور جن کا سلسلہ کئی نسلوں تک چلتا رہا، ان کا تقابل، جیوک اور کالی گکس خاندانوں سے کیا جاتا ہے۔ ایڈورڈوں کے خاندانوں نے بہت سے ممتاز ججوں، کالج پریسیڈنٹوں، پادریوں، پروفیسروں اور دوسرے رہنماؤں کو پیدا کیا۔

اگرچہ ایک طرف سربلندی اور امتیازی شان اور دوسری طرف، کوتاہی اور سیہ کاری

بعض خاندانی سلسلوں کا خاصہ ہوتا ہے۔ تاہم ہمارے پاس کوئی صاف اور صریح ثبوت موجود نہیں جس کی بنا پر وراثت کو ان چیزوں کا ذمہ دار قرار دیا جاسکے، اس لیے کہ ممتاز والدین کی اولاد برتر تہذیبی ورثہ سے مستفید ہوتی ہے اور اس کے برخلاف غریب اور جاہل لوگوں کے بچوں کے حصہ میں بالکل حقیر، ابتر اور بے سلیقہ ماحول آتا ہے۔ اس لیے خاندانی سلسلوں کی شہادت میں یہ کمزوری ہے کہ امتیازی شان اور کم مائیگی کی ذمہ داری نہ تو وراثت کی طرف منسوب کی جاسکتی ہے اور نہ ماحول کی طرف اس لیے کہ اچھے ورثہ اور عمدہ ماحول دونوں کے اشتراک سے ہی ممتاز اشخاص اور رہ نما پیدا ہوتے ہیں جب کہ ناقص فطرت اور ناقص تربیت دونوں مل کر ہر قسم کی کمزوریوں کو جنم دیتی ہیں۔

بعض خاندانوں میں موسیقی کی اعلیٰ قابلیت حاصل کرنے کا رجحان پایا جاتا ہے۔ بیشتر نامور موسیقاروں کے والدین یا دوسرے رشتہ دار، فن موسیقی کے مسلّم استاد گزرے ہیں لیکن اس رجحان میں بھی استثناء ہیں۔ طسقیننی ایک ایسا موسیقار ہے، جس کے والدین میں موسیقی کی ذرہ برابر صلاحیت موجود نہ تھی۔ مگر بعض نامور ماہرین موسیقی ایسے گزرے ہیں، جن میں اوائل عمر سے ہی موسیقی کی صلاحیت کے آثار نظر آنے لگتے تھے۔ اس سے اس بات کا اشارہ ہوتا ہے کہ یہ صلاحیت موروثی ہوتی ہے۔ موسیقی کی قابلیت کے لیے بچہ بظاہر حسیاتی، عضلاتی، اور اعصابی رابطے اور جسمانی ڈھانچہ کا تال میل ورثہ سے حاصل کرتا ہے اور اس کی صلاحیت اوائل عمر سے ظاہر ہونے لگتی ہے۔

ہر سطح کے لوگوں میں تخلیقی یا اختراعی قوتوں اور امتیازی صلاحیتوں کے افراد پائے جاتے ہیں۔ شاید ادنیٰ ترین صلاحیت کے افراد اس زمرہ میں شامل نہیں لیکن فطری ذہین لوگوں کی بہت بڑی تعداد نسبتاً بالائی، سماجی، اقتصادی، اور تہذیبی گروہوں میں پائی جاتی ہے۔ اگرچہ اس طرح کے گروپ پوری آبادی میں ۵ سے ۱۰ فی صد تک ہوتے ہیں۔ تاہم ان حلقوں میں بھی جو مقابلتاً عام لوگوں پر مشتمل ہوتے ہیں، بڑے لوگ ابھرتے ہیں۔ مثال کے طور بن جمین فرینکلن ہی کو لیجیے وہ حقیر حالات سے ابھر کر بڑے آدمی بنے۔ جن وراثت بردار مادّوں اور توریثی براثیم نے مل کر انھیں جنم دیا، وہ بلاشبہ بہترین قسم کے ہوں گے۔ مارک ٹوین

کی پیدائش بھی ایسے گھرانہ میں ہوئی جو شروع شروع میں امریکہ آئے تھے۔ یہ لوگ تھے تو اچھے لیکن ممتاز حیثیت نہیں رکھتے تھے۔ کبھی کبھی انتہائی عظمت کے توریثی مادے آپس میں مل کر فوق العادت قابلیت کا انسان پیدا کر دیتے ہیں۔ لیکن زیادہ تر یہ ہوتا ہے کہ مختلف مدارج کی قوت کے توریثی مادّے ایک دوسرے سے ملتے ہیں جس کا نتیجہ یہ ہوتا ہے کہ لوگوں کی بیشتر تعداد اوسط کے ارد گرد ہی رہتی ہے۔ اس کا لب لباب یہ ہے موروثی عظمت کم لوگوں کے حصہ میں آتی ہے اور کثرت ان لوگوں کی ہوتی ہے جن کی موروثی صلاحیتیں اوسط درجہ کی ہوتی ہیں۔

بچوں اور والدین کا مطالعہ کرنے کے بعد حسب ذیل نتیجے نکالے گئے ہیں:۔

۱۔ جن والدین کا ذم ۱۴۰ ہو، ان کے ایک ہزار بچوں میں صرف ایک بچہ ایسا ہوگا جس کا اوسط معیار، ۱۲ سالہ عمر کے بچوں کے معیار سے کبھی آگے نہیں بڑھے گا اور ممکن ہے اس سے بھی کم رہے۔

۲۔ جن والدین کا ذم ۱۰۰ ہو ان کے ایک ہزار بچوں میں ۱۶۰ بچوں کا اوسط معیار ۱۲ سالہ عمر کے بچوں کے معیار سے کبھی آگے نہیں بڑھے گا اور ممکن ہے کہ اس سے بھی کم رہے۔

۳۔ جن طلبا کا ذم ۴۰ کے قریب ہوتا ہے ان کے ایک ہزار بچوں میں ۳۲۵ بچوں کا اوسط معیار ۱۲ سالہ عمر کے بچوں سے کبھی آگے نہیں بڑھے گا اور ممکن ہے اس سے بھی کم رہے۔

اختلافات اور مستثنیات کے باوجود، ہمیں یہ امر نظر انداز نہیں کرنا چاہیے کہ روشنی سے روشنی اور تاریکی سے تاریکی پیدا ہوتی ہے یعنی تخلیق مثل بامثل، دوسرے لفظوں میں اولاد والدین کے نمونہ پر ہوتی ہے۔

خون کے رشتے اور قابلیتیں

سب سے زیادہ قرابت دار وہ مماثل جڑواں بچے ہیں جو ایک ہی خلیۂ رحم کی شکست و نمو سے پیدا ہوتے ہیں۔ اس کے بعد قریبی تعلق ان برادرانہ جڑواں بچوں کا مانا گیا ہے، جن کی پیدائش دو خلیوں سے ہوتی ہے۔ پھر قریبی تعلق ایک ہی خاندان کے بہن بھائیوں کا، پھر چچیرے اور ممیرے بہن بھائیوں کا ہوتا ہے اور اس طرح رشتوں میں دوری بڑھتی جاتی ہے۔ بچوں اور ان کے

والدین کے درمیانی صلاحیتوں کی جتنی باہمی نسبت ہوتی ہے، اتنی پوتا، پوتی، نواسا، نواسی اور دادا، دادی، نانا، نانی کے درمیان نہیں ہوتی اور نہ چچا، چچی، ماموں، ممانی اور بھتیجا بھتیجی یا بھانجا، بھانجی کے درمیان ہوتی ہے۔

صلاحیتوں کی یہ نسبت باہمی خون کے رشتے ظاہر کرنے کے لیے نہیں ہے بلکہ اس کی غرض یہ ظاہر کرنا ہے کہ رشتہ داری جتنی قریبی ہوگی اسی کے مطابق، صلاحیتیں ایک دوسرے سے ملتی جلتی ہوں گی، قدوقامت، وزن، ذہنی جانچ کے ذریعہ پیمودہ صلاحیت، اسکول کے مضامین میں استعداد، اور دوسری خصوصیات اور قابلیتوں کے درمیان جو تعلق ہوتا ہے اس کا تعین کرنے کی غرض سے باہمی نسبت کا حساب لگایا گیا ہے۔ محققین اس سلسلہ میں جن نتائج پر پہنچے ہیں ان میں تھوڑا بہت اختلاف پایا جاتا ہے لیکن مندرجہ ذیل گوشوارہ میں، خون کے رشتوں کے مختلف مدارج کے مطابق جو حساب لگایا ہے وہ عام رجحان کو ظاہر کرنے کے لیے معقول حد تک صحیح ہے۔

رشتہ	باہمی نسبت
ایک ہی خلیۂ رحم کے جڑواں بچے	۰٫۸۰ - ۰٫۹۰
برادرانہ یا جدا جدا خلیۂ رحم کے جڑواں بچے	۰٫۶۵ - ۰٫۷۰
سگے بھائی بہن	۰٫۴۵ - ۰٫۵۰
چچیرے یا ماموں زاد بہن بھائی	۰٫۲۰ - ۰٫۳۵
وہ بچے جن کے درمیان خون کا رشتہ نہیں ہے۔	۰٫۰۰
والدین اور اولاد	۰٫۴ - ۰٫۴۵
دادا۔ دادی، اور پوتا پوتی / نانا۔ نانی، اور نواسا نواسی	۰٫۱۰ - ۰٫۲۰

مندرجہ بالا باہمی نسبتیں اس امر کا مسلمہ ثبوت نہیں کہ طرح طرح کی جسمانی

خصوصیات اور مختلف لیاقتوں کے لیے درکار صلاحیتیں تنہا خون کے رشتے کے مطابق ورثہ میں ملتی ہیں لیکن حقیقت میں یہ درست ہے کہ خون کا رشتہ جتنا قریبی ہوگا تقریباً اسی کی مانند اور اسی نوعیت کا ماحول بھی ہوگا۔

پیدائش سے پہلے جڑواں بچوں کا ماحول جتنا یکساں ہوتا ہے، غیر جڑواں بچوں کا اتنا نہیں ہوتا۔ سگے بھائی بہن جس ماحول میں رہتے ہیں اس طرح کے ماحول میں ان کے چچازاد بھائی بہن نہیں رہتے تاہم جس طرح یہ حقیقت درست ہے کہ سگے بھائی بہن کے خصائل کے درمیان نسبت باہمی ۴۵ء سے ۵۰ء تک ہوتی ہے اسی طرح یہ استدلال بھی بالکل معقول ہے کہ بھائی بہن ایک دوسرے سے مختلف ہوتے ہیں اور خصائل و خصوصیتیں موروثی ہوتی ہیں۔

نیک و بد کے بارے میں والدین اور اولاد کی علمی قابلیت کے مابین، باہمی نسبت ۵۰ء ہوتی ہے اور نسبت باہمی کی شرح تقریباً وہی ہے جو دوسری خصلتوں اور صلاحیتوں کے معاملہ میں ہوتی ہے۔ اگرچہ اخلاقی معلومات حاصل کرنے کی صلاحیت شاید موروثی ہے جیسی کہ اور کئی قسم کی معلومات حاصل کرنے کی صلاحیت موروثی ہوتی ہے، لیکن اخلاقی چلن اور اس کے متعلقہ آدرشوں کا علم نیز رویے بڑی حد تک گھریلو تربیت اور گھریلو ماحول کی پیداوار ہوتے ہیں۔ والدین اور بچہ کے درمیان کسی ایسی صفت میں جو غالباً اکتسابی ہوتی ہے، نسبت باہمی اتنی بلند پایہ کی جتنی کہ دوسری صفات میں، جنھیں عام طور پر موروثی سمجھا جاتا ہے، پائی جاتی ہے۔ سوال پیدا ہوتا ہے کہ اس کے بعد یہ نتیجہ نکالنا کہاں تک جائز ہے کہ جن صفات میں نسبت باہمی اعلیٰ درجہ موجود ہو وہ موروثی ہیں۔

بعض مبصرین اس نتیجہ پر پہنچے ہیں کہ یہ نتیجہ انتہا پسندانہ سہی، لیکن اس میں سچائی ضرور ہے۔ دیکھا جائے تو اس میں اس طرف اشارہ پایا جاتا ہے کہ ماحول اور وراثت دونوں ساتھ ساتھ اثر آفریں ہوتے ہیں اور رشتہ داروں میں زیادہ مماثلت پیدا کرنے کا ذمہ دار بھی ماحول ہی ہے۔ تاہم یہ سچ ہے کہ جب تک موروثی عناصر کی اہمیت نہ مان لی جائے گی، ہم خلیہ / جڑواں بچوں کے چہرے مہرے، یعنی ان کے قد و قامت، خد و خال، آنکھ کے رنگ، بالوں کے پیچ و خم اور رنگ، نشانی انگوٹھا، اسکول میں کارکردگی، اور مزاجی کیفیت کے لحاظ سے

جو یکسانیت یا مماثلت ہوتی ہے اس کی توجیہہ نہیں کی جاسکتی۔ اس کے علاوہ سگے بھائی بہن میں جو اختلافات ہوتے ہیں وہ وراثت کے اصولوں کے منافی نہیں ہوتے۔

باپ کے مشاغل کی حیثیت اور اولاد کی دماغی صلاحیتیں

ایک اور نکتہ باعث دلچسپی ہے یعنی والدین کے کاروبار اور مشاغل کی حیثیت اور ان کے بچوں کی ذہانت ——— استاد اور دوسرے لوگ جو بچوں کے ساتھ رہ کر کام کرتے ہیں یا وہ لوگ جنھیں بچوں سے خاص دلچسپی ہوتی ہے، ان کے لیے یہ جاننا بہت کارآمد ہے کہ باپ جو کام کرتا ہے، اس کا تعلق اس کے بچوں کی دماغی صلاحیتوں سے کیا ہوتا ہے یعنی باپ کے پیشے اور بچوں کی دماغی صلاحیتوں کے مابین کس درجہ کا تعلق ہوتا ہے۔ ہم باپ کی کاروباری حیثیت سے بچہ کی دماغی قابلیتوں کا عموماً اندازہ لگا سکتے ہیں لیکن یہ اندازہ صرف ایک حد تک ٹھیک ہو سکتا ہے اور ہر بچہ کے بارے میں اس اندازہ پر اعتبار نہیں کیا جا سکتا۔ بہرحال تعلق کا جان لینا ہی استاد کو اس قابل بنا دیتا ہے کہ وہ اپنے شاگردوں کو بہتر طریق پر سمجھ سکے۔ مثلاً استاد کو یہ سمجھنے میں کوئی دشواری نہ ہوگی کہ جس علاقے کے طلبا کے باپ، وکیل، ڈاکٹر، پروفیسر اور تجارتی انتظامیہ سے تعلق رکھتے ہیں ان طلبا کی اوسط قابلیت اس علاقہ کے طلبا کے مقابلہ میں کہیں زیادہ بہتر ہوگی جہاں طلبا کے باپ غیر ماہر مزدوروں کے طبقہ سے تعلق رکھتے ہیں۔ اس طرح کا علم بچوں کی کیفیت سمجھنے میں بہت مدد کرتا ہے اور اس سے یہ بھی معلوم ہوتا ہے کہ بچوں کی ایسی حالت کیوں ہے۔

والدین کے مشاغل کا سلسلہ طویل ہوتا ہے۔ اس سلسلہ کے ایک سرے پر غیر ماہر مزدور اور دوسرے سرے پر پیشہ ور اشخاص ہوتے ہیں۔ کام کی قسمیں یہ ہیں: غیر ماہرانہ یا نصف ماہرانہ یا ماہرانہ کام۔ کاروباری اور محرری (کلرکی) کا کام۔ مشاغل کی اس مذکورہ تقسیم سے مطابقت رکھنے والے بعض مشاغل ترتیب وار یہ ہیں؛ چلتا پھرتا عارضی مزدور، غیر ماہر مزدور، گاڑی بان، بوچڑ (قصائی)، بڑھئی، پولیس کا سپاہی، موٹروں کا مستری (میکینک)، ریلوے کلرک، کھاتہ نویس، اکاونٹنٹ (منیب)، اسکول کا مدرس، کتب خانہ کا مہتمم (لائبریرین)

ڈاکٹر، انجینیئر، تخلیقی مصنف اور سائنس داں۔ پیمانہ مشاغل پر ان پیشوں کو مختلف مدارج کا نمائندہ سمجھا جاتا ہے۔ ان حیثیتوں کا تعین اس بات سے ہوتا ہے کہ کسی مخصوص مشغلہ کے لیے کتنی تعلیم دماغی صلاحیت اور ذہانت درکار ہوتی ہے۔

پیشہ کی ہر ایک درجاتی تقسیم میں صلاحیت کا ایک طول طویل سلسلہ ہوتا ہے۔ بعض جو کم درجہ مہارت کے کاموں میں لگے ہوتے ہیں ان لوگوں کے مقابلہ میں زیادہ عام ذہانت رکھتے ہیں جن کے مشاغل میں زیادہ ذہانت درکار ہوتی ہے۔ یہیں تک نہیں بلکہ ان لوگوں کی عام ذہانت بعض اعلیٰ پیشہ والوں کی ذہانت پر بھی فوقیت رکھتی ہے۔

ہم جانتے ہیں کہ والدین کے ذم ان کے پیشوں کے مدارج کے مطابق ہوتے ہیں اور ہمیں یہ توقع رکھنی چاہیے کہ بچوں کی ذہانت بھی والدین کے پیشوں کی مناسبت سے ہوگی۔ عام طور پر مرد ایسی عورتوں سے شادی کرتے ہیں جن کی ذہانت ان کی اپنی ذہانت سے مناسبت رکھتی ہو۔ اس طرح بطور اوسط، اعلیٰ پیشہ والے والدین کے بچوں کا ذم اعلیٰ ترین اور غیر ماہر مزدوروں کے بچوں کا ذم ادنیٰ ترین ہوتا ہے۔ دراصل یہ ایک عام رجحان ہے۔ والدین کی پیشہ ورانہ حیثیت اور ان کے بچوں کے ذم کے درمیان باہمی نسبت ۰۴ء کے برابر ہے۔ یہ تعلق بہت عام ہے اس صورت میں دوبارہ سوال کیا جاسکتا ہے کہ آیا اعلیٰ پیشہ والے والدین کے بچوں کی ذہنی برتری ان کے والدین کے توریثی نطفہ کی وجہ سے ہے یا اس کا سبب وہ مختلف تہذیبی اور تعلیمی ماحول ہے جس میں ان بچوں نے جنم لیا ہے۔ ظاہر ہے کہ اعلیٰ پیشہ والے والدین کا بچہ زیادہ فائدہ میں رہتا ہے۔ بہ نسبت اس کے جو ایک غیر ماہر مزدور کے گھر پیدا ہوا ہو یا جس کا جنم ایسے گھرانہ میں ہوا ہو جس کی گزراوقات امدادی رقوم پر ہوتی ہے۔ ہم پھر اسی صورت حال سے دوچار ہیں جہاں ماحول اور وراثت کے اثرات کے تناسب میں امتیاز کرنا محال ہے۔ لہٰذا بچوں کی صفات کے اختلافات کو واضح طور پر ماحول یا وراثت دونوں میں سے کسی ایک کی طرف منسوب نہیں کیا جاسکتا۔ البتہ اس بات کا قدرے امکان ہے کہ موروثی صفات کسی حد تک والدین کے پیشہ ورانہ رتبہ کے ساتھ وابستہ ہوتی ہیں۔

انتخابی شادی

اگر سب سے زیادہ ذہین، سب سے زیادہ تندرست اور سب سے زیادہ نیک چلن لوگ اپنے ہی جیسے اخلاق و صفات کی عورتوں سے شادی کریں تو کیا ان کی اولاد بھی والدین کے نمونہ پر ہوگی؟ اسی طرح اگر کند ذہن، خراب صحت اور بد چلن لوگ اپنے ہی جیسے حالات کی عورتوں کو زندگی کا ساتھی بنالیں تو کیا ان کی اولاد بھی والدین کے قماش کی ہوگی؟ کیا کوئی ماہر نفسیات ان دونوں خاندانوں میں سے کسی بھی خاندان کے بچوں کو اپنی مرضی کے مطابق جس شکل میں چاہے ڈھال سکتا ہے؟

سچ تو یہ ہے بنی نوع انسان کے بارے میں عملی تجربات کے نتائج ہمارے پاس موجود نہیں ہیں اگرچہ ایسی شہادتیں بہت بڑی تعداد میں پائی گئی ہیں جن سے ثابت ہوتا ہے کہ کسی شخص کی ہیئت کذائی میں خاندانی خصلتوں کا کافی حصہ ہوتا ہے۔ ایک سنجیدہ اور ذہین استاد جو تعلیمی نفسیات کو سمجھتا ہے اگرچہ ہر بچہ کے لیے خواہ اس کی فطری خصائل کچھ بھی ہوں بہت کچھ کرسکتا ہے، لیکن یہ بات مشتبہ ہے کہ وہ بچوں کی بعض معذوریوں پر قابو پانے میں بھی کامیاب ہوسکے گا یا نہیں۔

یہاں ایک تحقیقات کا تجزیہ دل چسپی سے خالی نہ ہوگا۔ تحقیقات اس سلسلہ میں تھی کہ ایک بھول بھلیاں میں چوہوں کو دوڑا کر جانچ کی جائے اور بھول بھلیاں سے کامیابی کے ساتھ باہر نکل آنے کی صلاحیت کے مطابق ان کی انتخابی نسل پیدا کی جائے۔ یہاں یہ بھی سمجھ لینا چاہیئے کہ کسی کی ذہانت کا اندازہ اس بات سے لگایا جاسکتا ہے کہ وہ بھول بھلیاں میں دوڑنے کی کتنی قابلیت رکھتا ہے۔ ٹرائن (TRYAN) نے پہلے تو چوہوں کے ایک گروپ کو بھول بھلیاں میں دوڑا کر ان کی جانچ کی اور پھر سب سے زیادہ ذہین چوہوں کو ایک جگہ اور سب سے کم ذہانت کے چوہوں کو دوسری جگہ رکھ کر چوہوں کی الگ الگ نسلیں تیار کیں۔ یہ عمل اس نے چوہوں کی کئی نسلوں تک جاری رکھا تاکہ یہ اندازہ لگایا جاسکے کہ آیا افزائش نسل کے انتخابی طریقے سے کچھ نسلوں کے بعد ذہین، اور کند ذہن چوہوں کے علیحدہ علیحدہ گروپ تیار کیے جاسکتے ہیں یا نہیں۔

شکل ۱۹ میں چوہوں کے اجداد کا گروپ اور ان کی چوتھی اور آٹھویں نسلیں دکھائی گئی

ہیں۔ قاری کو احتیاط سے نوٹ کرنا چاہیے کہ اس کا کیا نتیجہ ہوا۔

شکل 19 چوہوں میں بھول بھلیاں کے پیچ و خم سمجھنے کی صلاحیت کے اثرات انتخابی توالد و تناسل پر ہر نسل کے بہتر سمجھ بوجھ والے چوہوں کو چن کر اور ان کے جوڑوں کا باہم ملاپ کر کے چوہوں کے ایسے گروپ پیدا کیے گئے ہیں جو سمجھ بوجھ کے اعتبار سے یا بہتر معیار کے ہوتے ہیں یا ناقص معیار کے۔ آٹھویں نسل تک اچھے اور ناقص چوہوں کے الگ الگ دو خاندان (ایک ذہین اور ایک کند ذہن) مکمل طور پر بن گئے ہیں۔ ہر گروپ کی ذہانت یا کند ذہنی صلاحیت کے نارمل تقسیم کے قریب قریب ہوتی ہے (یعنی اوسط درجہ کی ذہانت یا اوسط درجہ کند ذہنی ظاہر ہوتی ہے)، جس سے اس طرف اشارہ پایا جاتا ہے کہ ان کی صلاحیت کی بنیاد کثیر العناصر نطفہ پر قائم ہے۔

Adapted from R.C. Tryon, 'Individual Differences in Comparative Psychology, edited by Moss Prentice-Hall Inc., 1934.

شکل ۱۹ سے ظاہر ہوتا ہے کہ جب چوہوں کی جدی یا ابتدائی گروپ کو بھول بھلیاں طے کرنے کے لیے دوڑایا گیا تو باہر نکلنے سے پہلے وہ ایسے دروازوں میں گھس گئے جن کے آگے راستہ بند تھا۔ باہر نکلنے سے قبل کچھ چوہے کم ازکم دس ایسے دروازوں میں بھٹکا کیے جن کے آگے راستے بند تھے۔ کچھ اس سے بھی زیادہ سربستہ راہوں میں دوڑتے پھرتے رہے۔ یہاں تک کہ کچھ چوہے ایسے بھی تھے جو پہلے ۲۲۵ سربستہ دروازوں میں بھٹکتے پھرے پھر کہیں بھول بھلیاں سے باہر نکل سکے۔ (شکل ۱۹ میں بھول بھلیاں کے چکر کو سمجھنے میں جتنے چوہوں نے غلطیاں کی ہیں ان کا فی صد اور جتنی بار غلطیاں کی ہیں ان کا شمار دیا گیا ہے) اس شکل سے یہ بھی ظاہر ہوتا ہے کہ ابتدائی چوہوں کی صلاحیتیں زیادہ تر اوسط درجہ کی ثابت ہوئیں اور صلاحیتوں کی تقسیم بھی خاص انداز کی ہے۔

انتخابی افزائش نسل کے نتیجہ میں، چوتھی نسل تک، چوہوں کے دو گروپوں کی نشو و نما میں قابل لحاظ ترقی پائی جاتی ہے۔ آٹھویں نسل آنے تک تقریباً دو بالکل الگ الگ گروپ بن جاتے ہیں۔ شکل ۱۹ میں ایک اور بات نوٹ کرنے کے قابل ہے۔ آٹھویں نسل میں ایک چوہا ایسا پایا جاتا ہے جو پیدا تو ہوا ہے ذہین جوڑے کے ملاپ سے لیکن خود بہت گھامڑ ہے بھول بھلیاں طے کرنے میں وہ ۱۵۰ سربستہ دروازوں میں گھس جاتا ہے۔ ظاہر ہے کہ یہ چوہا ماں باپ کے ناقص توریثی نطفہ کا نتیجہ ہے۔ یہ صورت بالکل اس واقعہ کے متوازی ہے کہ کبھی کبھی ذہین والدین کے کند ذہن بچہ پیدا ہو جاتا ہے۔

چوہوں پر تجربہ کرنے میں صرف ایک صلاحیت کو مدنظر رکھا گیا ہے (یعنی بھول بھلیاں سے باہر نکل آنے کی صلاحیت) لیکن اس صلاحیت کے پیش نظر یہ بات بالکل واضح ہو جاتی ہے کہ جب بہترین سمجھ دار چوہوں کو اسی قسم کی چوہیوں سے جفتی کرایا جائے اور سب سے کم فہم چوہوں کا ملاپ ایسی ہی کم فہم چوہیوں سے کرایا جائے تو ان دو مختلف گروپوں کے بچوں کی سمجھ بوجھ میں نمایاں فرق ہوگا۔ غالباً استاد اور والدین اس تجربہ سے یہ سبق حاصل کر سکتے ہیں کہ بچوں کی سیکھنے کی طبعی صلاحیتوں میں حقیقی اختلافات ہوتے ہیں اور خود والدین ان اختلافات کے ذمہ دار ہوتے ہیں اس میں شک نہیں کہ انسان اور چوہوں کے نسلی ارتقاء میں زمین آسمان کا فرق ہے۔

لیکن تولد و تناسل کے معاملہ میں اتنی باتیں مشترک ہیں کہ چوہوں کے متعلق جو معلومات حاصل ہوئی ہیں ان سے ہم انسانی سمجھ بوجھ کے بارے میں بعض نتائج اخذ کرسکتے ہیں۔

جانوروں کی نسلی پرورش، اور گھوڑ دوڑ میں پیدائشی عناصر کا غلبہ، ایک ایسی حقیقت ہے جس میں شک و شبہ کی مطلق گنجائش نہیں۔ جانوروں کے منتخب جوڑوں کے ملاپ سے بہترین گوشت مہیا کرنے والے مویشی، سب سے زیادہ مقدار میں دودھ دینے والے جانور، سب سے زیادہ تیز رفتار گھوڑے پیدا کیے جاتے ہیں۔ کتوں کی دنیا میں بھی، سائنسی طریقۂ تولید کے نتیجہ میں ایسے کتے پیدا ہوئے ہیں جن کے انداز، مزاج اور ہنرمندی کے نمونے: شکاری کتوں میں پائے جاتے ہیں۔

متبنّی یا لے پالک بچے

متبنّی اور لے پالک بچوں کے سلسلہ میں بھی مطالعہ کیا گیا ہے تاکہ یہ معلوم کیا جاسکے کہ متبنّی کرنے والے گھرانوں کا اثر لے پالکوں کی ذہانت، تعلیمی ترقی اور طرزِ عمل پر کیا ہوتا ہے۔ مطالعہ کرنے والوں کو اصل والدین اور متبنّی بچوں کے خاندانی پس منظر کا پورا علم تھا اور گود لینے والے گھرانہ کا بھی انہوں نے مطالعہ کیا تھا۔ جانچوں کے ذریعہ ان کی ذہانت احتیاط کے ساتھ معلوم کی گئی۔ تعلیمی ترقی کو احتیاط سے جانچا گیا اور ان کے طرزِ عمل کا بڑے غور سے جائزہ لیا گیا۔

متبنّی بچوں کے مطالعہ کے لیے ماحول کے اثرات کی طرف خاص توجہ مبذول کرنی پڑتی ہے۔ ایسا کرنا ممکن بھی ہے اس لیے کہ گود لینے والے والدین بچے کے اصل ماں باپ نہیں ہوتے اور اسی لیے ان کے مابین پیدائشی یا موروثی رشتہ نہیں ہوتا۔ دوسری بات یہ ہے کہ متبنّی کرنے والے گھرانہ کی حیثیت اور اطوار، دیکھ کر اس کی نوعیت کا اندازہ لگایا جاسکتا ہے۔

متبنّی بچہ پر گھرانہ کے متوقع اثر کے پیش نظر بھی اس گھرانہ کا جائزہ لیا جاتا ہے۔ مثلاً اگر برادری میں اس گھرانہ کے والدین کا رتبہ بلند ہے، اگر یہ لوگ کافی تعلیم یافتہ ہیں۔ اگر ان کے مالی وسائل اطمینان بخش ہیں۔ اگر ان کے گھر میں اچھی اچھی کتابیں ہیں، ٹیلیفون اور ٹیلی ویژن ہے اگر ان کا مکان ضروریات کے لیے کافی ہے، مضبوط ہے اور اچھا بنا ہوا ہے اور ایسی برادری کے لیے دل کشی رکھتا ہے جس کے بچے ذہین اور سلیقہ مند ہیں تو ایسے گھرانہ کو اونچا مانا جائے گا۔ اس طرح کے گھرانہ میں متبنّی بچے بہترین اثرات کے تحت رہتے سہتے ہیں اور انھیں اپنی ذہانت اور کردار کو فروغ

دینے کے بہترین مواقع حاصل ہوتے ہیں۔

سماجی مدارج کے دوسرے سرے پر وہ گھرانے ہیں جو غریب علاقوں میں آباد ہیں۔ والدین کا کردار ناقص، تعلیم بالکل معمولی، آمدنی بہت قلیل اور نہ اس بات کا فکر کہ ان کی اولاد کا کیا حشر ہوگا۔ ان اثرات کے تحت ان گھرانوں کے بچے اسکول میں کم حاضر ہوتے ہیں۔ ان میں کوئی امنگ نہیں ہوتی اور ارتکاب جرائم کی طرف مائل ہوتے ہیں، یہ دو قسم کے نمونے دو انتہاؤں کی نمائندگی کرتے ہیں اور ان دو انتہاؤں کے درمیان مختلف متبنیٰ بنانے والے گھرانوں کی درجہ بندی ہوتی ہے۔

اس سلسلہ میں طرح طرح کے مطالعے کیے گئے ہیں جن سے مندرجہ ذیل حقائق سامنے آتے ہیں:۔ ذہانت یا ذم زبوں حال گھرانوں کے مقابلہ میں خوش حال گھرانوں میں زیادہ فروغ پاتا ہے۔ متبنیٰ بچوں کے رہنے کی مدت کسی گھرانہ میں جتنی طویل ہوتی جائے گی یا جتنا جلد (یعنی جتنی کم عمری میں) انھیں متبنیٰ بنایا جائے گا، ان کا ذم اسی قدر زیادہ ہوگا۔ یہ بات جزوی طور پر اس لیے بھی سچ ہے کہ والدین میں اچھے بچوں میں سے متبنیٰ منتخب کرنے کا رجحان ہوتا ہے۔ وہ خود چوں کہ زیادہ قابل ہوتے ہیں اس لیے ایسے بچوں کو متبنیٰ بنانے کے لیے چھانٹتے ہیں جن کا خاندانی پس منظر بہتر ہو۔

بہتر گھرانہ کا نفع بخش اثر اوسطاً بہت زیادہ نہیں ہوتا۔ غالباً ذم میں اضافہ تقریباً ۵ سے ۸ درجہ تک ہوتا ہے۔ بعض انفرادی مثالوں میں یہ اضافہ ۱۵ سے ۲۰ درجہ تک بھی پہنچ جاتا ہے۔ لیکن اس اضافہ کو متبنیٰ بنانے والے گھرانے کے اثر سے منسوب کرنا مشتبہ ہے۔ انفرادی مثالوں کو زیادہ قابل اعتبار نہیں مانا جاتا لیکن اگر شہادتوں کی تعداد کا اوسط زیادہ ہو تو انھیں قابل اعتبار مانا جاتا ہے۔ ہو سکتا ہے کہ معمولی حالات میں بھی خاص خاص افراد اپنی ذہانت بڑھالیں یا یہ بھی ہو سکتا ہے کہ ان کی ذہانت کی جانچ ہی ناقابل اعتبار ہو۔

جہاں تک اسکول میں ترقی دکھانے کا تعلق ہے یہ انکشاف ہوا ہے کہ لے پالک بچوں نے اچھی ترقی کی یا یوں کہیے کہ اوسط سے بہتر ترقی دکھائی۔ ہائی اسکول میں یہ بات نہیں ہے۔ اس کی وجہ غالباً یہ ہو سکتی ہے کہ جن متبنیٰ بچوں کی جانچ کی گئی ان کے اصل والدین گھٹیا خاندان سے تعلق رکھتے ہوں گے۔ اکثر یہ ہوتا ہے کہ متبنیٰ بنانے کے لیے جو بچے دستیاب

ہوتے ہیں ان کے والدین کاہل اور نااہل ہوتے ہیں ورنہ وہ (والدین) یا خاندان کے دوسرے افراد ان بچوں کی نگہداشت کرتے اور یہ ضرورت ہی نہ پڑتی کہ ان کو دوسروں کی اولاد بننے کے لیے پیش کیا جاتا۔ بہت سے متبنیٰ بچوں کی موروثی صلاحیتیں ادنیٰ درجہ کی ہوتی ہیں۔ اس کا نتیجہ یہ ہوتا ہے کہ جب وہ ہائی اسکول میں داخل ہوتے ہیں تو ان کی معذوریاں ابھرتی ہیں اور ان کے لیے کام کرنا مشکل ہوجاتا ہے۔ ابتدائی اسکول میں اپنی ذاتی کوششوں سے اور متبنیٰ بنانے والے والدین کی رہنمائی میں وہ تسلی بخش طریق پر اپنا کام انجام دے سکتے ہیں لیکن ہائی اسکول میں نسبتاً زیادہ مشکل مضامین جیسے الجبرا، غیر ملکی زبانیں، تاریخ، انگریزی اور سائنس پر عبور حاصل کرنا ان کے لیے مشکل ہوجاتا ہے۔

آئی اووا (IOWA) میں کچھ ایسے بچوں کے بارے میں مطالعہ کیا گیا ہے جن کا پیدائشی پس منظر ادنیٰ درجہ کا تھا اور ابھی ان کی عمر ۶ ماہ کی بھی نہ ہونے پائی تھی کہ متبنیٰ بنانے والے گھرانوں میں انھیں بھیج دیا گیا۔ ان بچوں کی ماؤں کا اوسط ذم ۷۵ اور اتنا ہی ذم باپوں کا بھی جانچا گیا تھا۔ جب بچے ۵ اور ۶ برس کے ہوئے تو ان کا ذم ۱۱۰ پایا گیا۔ اس کا مطلب یہ سمجھا گیا ہے کہ متبنیٰ بنانے والے گھرانوں کا ماحول، موروثی خامیوں پر غلبہ پا سکتا ہے۔ اوسط کی طرف مراجعت کے اصول کو سامنے رکھیے تو بھی ان بچوں کے ذم کا اوسط ۸۵ یا ۹۰ ہوسکتا تھا لیکن اوسط سے بڑھ کر ۱۱۰ ذم نہیں ہوسکتا تھا۔

خاندانی پس منظر کو دیکھتے ہوئے متبنیٰ بچوں کا طرزِ عمل بہت پسندیدہ ہوتا ہے۔ جن متبنیٰ بچوں کا مطالعہ کیا گیا تھا ان کے ریکارڈ ان کے اصل والدین کے ریکارڈ سے بہتر پائے گئے اور اگر ان بچوں کو متبنیٰ بنانے والے گھرانوں کے ماحول میں پرورش پانے کی بجائے حقیقی والدین کے ساتھ رہنا پڑتا تو غالباً ان کے ریکارڈ اتنے اچھے نہیں ہوسکتے تھے۔ اس سے یہ نتیجہ نکالا جا سکتا ہے کہ سب سے زبردست مفید اثر متبنیٰ بنانے والے گھرانوں کا، متبنیٰ بچوں کی زندگی کے جس پہلو پر پڑ سکتا ہے وہ بچوں کا چال چلن ہے۔ یہ بات بہت ہی اہم اور ہمت افزا ہے۔

خلاصہ کرتے ہوئے یہ کہا جا سکتا ہے کہ متبنیٰ بچوں پر متبنیٰ بنانے والے گھرانے کے ماحول کے اثر کا مطالعہ ظاہر کرتا ہے کہ متبنیٰ بچوں کی ذہانت میں خود ان گھرانوں کی صفات جھلکتی ہیں۔ یہ

ذہانت ادنیٰ یا اوسط گھرانہ کے مقابلہ میں اچھے گھرانہ کے ماحول میں قدرے زیادہ فروغ پا جاتی ہے، گو کہ کسی بھی تبنیتی ماحول میں یہ اضافہ کچھ زیادہ نہیں ہوتا۔ متبنّیٰ بچوں کی تعلیمی ترقی پر گھرانوں کا مفید اثر پڑتا ہے لیکن گھریلو ماحول فطری یا موروثی صفات پر قابو نہیں پا سکتا۔ متبنّیٰ بچوں کے طرزِ عمل میں متبنّیٰ بنانے والے گھرانوں کے اثرات کی مفید جھلکیاں نظر آتی ہیں اس لیے موروثی اثر کے مقابلہ میں یہ اثر کہیں زیادہ اچھا ہوتا ہے۔ جس مطالعہ کا حوالہ دیا گیا ہے اس میں موروثی پس منظر زیادہ موافق تھا۔

جڑواں بچوں کی پرورش یکساں یا مختلف ماحول میں

ہر لحاظ سے برابر جڑواں بچوں میں یکسانیت پڑھنے والے کو غالباً ایسے جڑواں کا تجربہ ہوا ہوگا جن کو وہ الگ الگ نہیں پہچان سکتا ہو۔ اسے یہ نہیں معلوم ہوتا کہ کس بچہ کو کون سا بچہ سمجھے اور جس بچے سے وہ بات کر رہا ہے آیا وہی بچہ ہے جس سے وہ بات کرنا چاہتا تھا۔ اس طرح کے جڑواں بچوں کو ایک دوسرے سے شناخت کرنے میں اسے کافی الجھن ہوئی ہوگی۔ ایسے جڑواں کو "ہم شبیہ توام" کہتے ہیں۔ ان کا مطالعہ بڑی احتیاط سے کیا گیا ہے تاکہ یہ معلوم کیا جا سکے کہ جسمانی، ذہنی اور تعلیمی خصوصیات میں وہ ایک دوسرے سے کتنے ملتے جلتے ہیں۔ لمبائی، وزن، سر اور سُرین کی چوڑائی اور سر کی لمبائی کی پیمائش کر کے ان کا موازنہ کیا گیا۔ اس کے علاوہ دماغی امتحانات لے کر اور اسکول کے مختلف مضامین میں جانچ کر کے بھی ان کا مقابلہ کیا گیا۔ ان جانچوں سے انکشاف ہوا کہ ہم شبیہ جڑواں بچوں کی جسمانی بناوٹ کے درمیان قریبی تعلق ہے۔ نیز ان کی دماغی صلاحیتوں اور تعلیمی قابلیتوں کے درمیان بھی قریبی رشتہ ہے۔

اس کے معنی یہ ہیں کہ ہم شبیہ جڑواں بچوں میں ایک بچہ اگر لمبا ہے تو دوسرے کی لمبائی بھی اتنی ہی یا اس کے لگ بھگ ہوگی۔ اگر ایک پستہ قد ہے تو دوسرا بھی پستہ قد ہوگا۔

اگر ایک بچہ کا ذ م ۱۲۰ ہے تو دوسرے جڑواں بچہ کا ذ م بھی اتنا ہی ہوگا۔ اگر جڑواں بچہ کا ذ م ۹۵ ہے تو دوسرے کا بھی ۹۵ یا اس کے لگ بھگ ہوگا۔ موادِ مضمون کا علم جتنا ایک بچہ کو

ہوگا خواہ یہ علم اعلیٰ درجہ کا ہو خواہ ادنیٰ درجہ کا، دونوں جڑواں بچے تعلیمی لحاظ سے یکساں پائے جائیں گے۔ دونوں کی مختلف جسمانی، دماغی اور تعلیمی خصوصیتوں میں قریبی رشتہ ہوتا ہے ان کی اہلیتیں بھی قریب قریب یکساں ہوتی ہیں اور اس نسبت باہمی کو ۹۳ ر ظاہر کرتا ہے اور یہ نسبت باہمی بہت اعلیٰ درجہ کی ہے۔

ہم خلیہ جڑواں بچے جن کی پرورش مختلف ماحولوں میں کی گئی ہو

ایسا ہوا ہے کہ ہم خلیہ جڑواں بچوں کی پیدائش کے فوراً بعد الگ الگ کرکے ایک کو ایک خاندان اور دوسرے کو دوسرے خاندان میں پہنچا دیا گیا۔ اس طرح ان بچوں کی پرورش دو قسم کے مختلف ماحولوں میں ہوئی۔ ایسے بیس[۲۰] جڑواں جوڑوں کے بارے میں تحقیق و تفتیش کی گئی۔ تحقیقاتی رپورٹ سے ان بچوں کا بڑا اچھا مطالعہ کیا جا سکتا ہے۔ ان بیس[۲۰] جوڑوں میں سے ایک جوڑے کے ایک بچہ کی پرورش ایک فارم پر (دیہاتی گھرانہ میں)، اور دوسرے کی پرورش شہر میں ہوئی۔ ایک نے خوش گوار اور آرام و آسائش کی زندگی بسر کی اور دوسرے کو مشقتیں اور مصیبتیں جھیلنی پڑیں۔ ایک نے زیادہ مدت تک تعلیم پائی اور دوسرے نے تھوڑے عرصہ ہی پڑھا لکھا۔ پھر ان جڑواں بچوں کا مطالعہ کیا گیا تاکہ یہ معلوم کیا جا سکے کہ آیا زندگی بسر کرنے کے مختلف طریقوں اور مختلف تجربوں کی وجہ سے ان کی صحت، جسمانی نشوونما، ذہانت اور تعلیمی قابلیتوں میں کوئی اختلاف رونما ہوا یا نہیں۔

جڑواں بچوں کی بعض مثالیں ایسی دیکھنے میں آئی ہیں کہ ان پر مختلف ماحولوں کی بنا پر کوئی فرق نہیں پڑتا لیکن بہت سی ایسی مثالوں میں، مختلف ماحولوں کے جڑواں بچوں پر یقیناً مختلف اثر ہوتا ہے۔

ذیل میں بعض وہ فرق درج کیے جاتے ہیں جو مطالعہ کرنے کے بعد ہم خلیہ جڑواں بچوں میں پائے گئے ہیں۔

ایک جڑواں لڑکی جس کی پرورش، دیہاتی فارم پر ہوئی تھی بہت مضبوط اور طاقت ور ہوگئی۔ وہ اپنی اس بہن کے مقابلہ میں جس کی پرورش شہر میں ہوئی تھی اور جسے بہت کم محنت کرنی ہوتی تھی، تیس[۳۰] پونڈ وزن میں زیادہ تھی۔

ایک اور جڑواں لڑکی جس کی پرورش کھیتی باڑی کے ماحول میں ہوئی تھی اور جو ایک ایسے کسان کی بیوی تھی، جسے اپنے کام کی خاطر خون پسینہ ایک کرنا پڑتا تھا اور جو بچوں کی ماں بھی بن چکی تھی، جب اس کا موازنہ اس طرح کی جڑواں بہن سے کیا گیا، جس کی شادی شدہ زندگی بڑے آرام سے گزری تھی تو پہلی بہن کا وزن دوسری بہن سے ۱۰ پونڈ کم نکلا۔ آسائش کی زندگی بسر کرنے والی بہن کے دانت صحیح سالم تھے۔ لیکن اس کی جڑواں بہن کے دانت جس نے کھیت پر مفلسی اور ناداری کا کڑا مقابلہ کیا تھا یا ٹوٹ چکے تھے اور یا گلنے اور سڑنے لگے تھے۔

ایک عمر رسیدہ جڑواں جوڑے میں سے ایک کو ایسے علاقہ میں پرورش کیا گیا، جہاں گھینگے کی بیماری (نرخرے کے غدود کا بڑھ کر سوج جانا) عام تھی اور دوسری کو ایسے علاقہ میں پرورش کیا گیا جہاں اس بیماری کو دفع کرنے والی غذاؤں کی کمی نہ تھی۔ نتیجہ یہ ہوا کہ پہلی کو گھینگے کا عارضہ لاحق ہو گیا اور دوسری اس بیماری سے محفوظ رہی۔ اول الذکر زیادہ بوجھل ہو گئی اور چستی کے ساتھ ادھر چل پھر نہیں سکتی تھی۔

ایک اور جڑواں جوڑے میں سے ایک کے طور طریق میں شہریت آگئی اور دوسرے کے اطوار میں دہقانیت نے جڑ پکڑ لی۔

ایک اور جوڑے میں سے ایک کو، بڑی محنت اور مشقت جھیلنی پڑی، جس کی وجہ سے وہ ہمیشہ پریشان رہتی اور خود کو غیر محفوظ محسوس کیا کرتی تھی۔ اس کے برخلاف اس کی بہن جس کی زندگی آرام اور چین میں گزری تھی وہ خود کو رنج و غم سے آزاد محسوس کیا کرتی تھی۔

ان باتوں کے علاوہ تعلیمی استعداد اور دماغی عمر میں بھی اختلافات پائے گئے ہیں جن سے یہ بات جھلکتی ہے کہ ایک نے جتنے سال تعلیم پائی دوسری کو اتنی مدت تک تعلیم حاصل کرنے کا موقع نہیں ملا۔ بعض جڑواں بچوں کی معمولی سی تعلیم ابتدائی اسکول تک محدود رہی جبکہ ان کے جڑواں بہن یا بھائی کو ہائی اسکول تک تعلیم حاصل کرنے کا موقع نصیب ہوا۔ اس قسم کی مثالوں میں دماغی اور تعلیمی عمر دونوں کے فرق تین تین سال کے پائے گئے۔

لہٰذا ہم جلیہ جڑواں بچوں کے حالات سے جنھیں الگ الگ پرورش کیا گیا ہو معلوم ہوتا ہے کہ ماحول کے فرق سے، بچوں پر موافق اور مخالف دونوں طرح کے اثرات پڑتے ہیں۔ انسانی مزاج

اور شخصیت سے ماحول کے حالات کی وہ نوعیت جھلکتی ہے جس سے انھیں واسطہ پڑتا ہے اور بلند تر دماغی عمر اور علم و معلومات کی فراوانی ظاہر کرتی ہے کہ اس شخص نے طویل مدت تک تعلیم حاصل کی ہے۔

جڑواں بچوں کے سلسلہ میں مزید معلومات اور اعداد و شمار

جڑواں بچوں کے تین گروپوں کے مختلف میلانات اور خصائل کی بابت نقشہ ۹ میں ایک بہت اچھا خلاصہ دیا گیا ہے (۱) ایک ہی بیضہ رحم سے پیدہ شدہ جڑواں بچے جنھیں ایک ساتھ پرورش کیا گیا ہو، (۲) دو بیضوں سے پیدا شدہ یا غیر مشابہ جڑواں بچے جنھیں ایک ساتھ پرورش کیا گیا ہو، (۳) ایک ہی بیضہ رحم سے پیدا شدہ جڑواں بچے جنھیں الگ الگ پرورش کیا گیا ہو۔

یہ امر معمول کے مطابق بھی ہے اور فطری تقاضہ بھی یہی ہے کہ جڑواں بچوں کو ایک ہی گھر میں ساتھ ساتھ پالا جائے۔ انھیں ایک ہی اسکول میں بھیجنا چاہیے اور ان کے گرد و پیش بھی ایک ہی ہونے چاہئیں۔ ان تینوں گروپوں کے نسبتِ باہمی کی مقدار کا موازنہ کر کے ان کی یکسانیت کے درجہ کو دیکھا جاسکتا ہے۔ اس بات کو نوٹ کرنا چاہیے کہ جسمانی پیمائشوں میں ہم بیضہ جڑواں بچے بڑی حد تک ایک دوسرے کے مانند ہوتے ہیں۔ ہم بیضہ جڑواں بچوں کی یکسانیت کے مدارج خواہ وہ ایک ساتھ پائے گئے ہوں یا الگ الگ، قریب قریب ایک سے ہوتے ہیں۔ ماحول کے اختلافات سے وزن پر تو ضرور اثر پڑتا ہے لیکن دوسری جسمانی خصوصیات میں معمولی سی تبدیلی پائی جاتی ہے، سر کی پیمائشوں کو چھوڑ کر، رحم کے دو الگ الگ انڈوں سے پیدا ہونے والے جڑواں بچے ایک دوسرے سے اتنے ہی ملتے جلتے ہیں جتنا کہ ایک انڈے سے پیدا ہونے والے جڑواں بچے ایک دوسرے کے مشابہ ہوتے ہیں۔

نقشہ ۹ میں جو امتیازی اوصاف دکھائے گئے ہیں، ان میں سے دماغی اور تعلیمی قابلیتوں پر ماحول کا سب سے زیادہ اثر پڑتا ہے۔ وُوڈ وَرتھ میتھیوز جانچ (Wood Worth Mathews Test) شاید قابلِ اعتبار نہیں ہے کیوں کہ یہ جانچ اعصابی خلل کے رجحانات سے تعلق رکھتی ہے مثلاً دماغی پریشانیاں، خوف اور ذہنی کش مکش۔ ان خصائل کی جانچیں اتنی قابلِ اعتبار نہیں ہوتیں جتنی ذہانت اور اسکول کی کارکردگی کی جانچیں ہوتی ہیں اس لیے کہ موخر الذکر کو زیادہ صحیح

طور پر جانچا جا سکتا ہے۔

.... نقشہ ۹۔ جڑواں بچوں کے تینوں گروپوں کی نسبت باہمی[1] ....

امتیازی وصف	ایک انڈے کے جڑواں بچے جنھیں ایک ساتھ پالا گیا ہو	دو انڈوں کے جڑواں بچے جنھیں ایک ساتھ پالا گیا ہو	ایک انڈے کے جڑواں بچے جنھیں الگ الگ پالا گیا ہو
کھڑے ہوئے کی لمبائی	٫۹۸۱	٫۹۳۴	٫۹۶۹
بیٹھے ہوئے کی لمبائی	٫۹۶۵	٫۹۰۱	٫۹۶۰
وزن	٫۹۷۳	٫۹۰۰	٫۸۸۶
سر کی لمبائی	٫۹۱۰	٫۶۹۱	٫۹۱۷
سر کی چوڑائی	٫۹۰۸	٫۶۵۴	٫۸۸۰
بینے ذع	٫۹۲۲	٫۸۳۱	٫۶۳۷
بینے ذم	٫۹۱۰	٫۶۴۰	٫۶۷۰
آوٹس ذم	٫۹۲۲	٫۶۲۱	٫۷۲۷
اسٹین فورڈ، استعدادی جانچ	٫۹۵۵	٫۸۸۳	٫۵۰۷
ووڈورتھ میتھیوز جانچ	٫۵۶۲	٫۳۷۱	٫۵۸۳

[1] ہوریشیو، انچ نیومن، فرینک این۔ فری مین، کارل جے۔ ہول زنگر کے بعد "جڑواں بچے" وراثت و ماحول کا ایک مطالعہ۔ یونی ورسٹی آف شکاگو پریس۔ شکاگو۔ ۱۹۳۷

After Horatio Frank N. Freeman, & Karl J. Holzmar Twins, 'A Study of Heredity and Environment University of Chicago Press Chicago, 1937.

دماغی اور تعلیمی جانچوں میں ایک انڈے سے پیدا شدہ جڑواں بچے جو ایک ہی گھر میں پالے جاتے ہیں ان میں اعلیٰ درجہ کی مشابہت پائی جاتی ہے۔ ان کی نسبت باہمی ۹۲ ر ہوتی ہے اور یہ نسبت قریب قریب اسی درجہ کی ہے، جیسی کہ جسمانی خصوصیات کی نسبت باہمی۔ دو انڈوں کے جڑواں بچوں کی دماغی اور تعلیمی جانچوں سے ان کی نسبت باہمی ۷۰ر معلوم ہوئی ہے۔ لیکن ایک انڈے کے جڑواں بچے جن کی پرورش مختلف ماحولوں میں کی گئی ہو ان کی نسبت باہمی ۶۴ر ہے۔ باہمی نسبت ۹۲، اور ۶۴ر کا موازنہ کرنے سے ظاہر ہوا کہ ایک انڈے کے جن جڑواں بچوں کو مختلف ماحولوں میں پرورش کیا گیا ان کے ذہنی محرکات اور تعلیمی مواقع یکساں نہیں رہے۔ لہٰذا ان کی ذہنی اور جسمانی خصلتوں میں فرق بڑھ گیا۔ اگر انھیں ایک ساتھ رکھا جاتا تو اتنا فرق نہ ہوتا۔ یہ بڑی دلچسپ بات ہے کہ ایک انڈے کے جڑواں بچوں کو ایک دوسرے سے جدا کر دینے کے باوجود ذہنی اور تعلیمی اعتبار سے وہ ایک دوسرے سے جس قدر مشابہ ہوتے ہیں، اُس قدر ایک ہی خاندان میں پرورش پانے والے بہن بھائی نہیں ہوتے۔ حالاں کہ وہ ایک ہی اسکول میں ساتھ ساتھ تعلیم پاتے ہیں اور عام طور پر ان کا ماحول یکساں ہوتا ہے۔ سگے بہن بھائیوں کی ذہنی اور تعلیمی نسبت باہمی ۵۰ر ہوتی ہے۔

جڑواں بچوں کے یہ نہایت اہم مطالعے وراثت کے زور اور ماحول کے طاقتور اثرات کو ظاہر کرتے ہیں۔ اس سلسلہ میں جو معلومات بہم پہنچی ہیں ان سے پتہ چلتا ہے کہ موروثی قوت برقرار رہتی ہے۔ لیکن ماحول بھی اپنے اثرات ڈالتا ہے۔ بعض جسمانی خصوصیات پر ماحول کا اثر اگرچہ معمولی سا ہوتا ہے۔ لیکن بیہودہ ذہانت اور اکتسابی علم پر اُن کے اثرات زیادہ گہرے ہوتے ہیں۔

بہت سے ملکوں کے بالغ حضرات اپنے اور اپنے بچوں کے لیے اسکول قائم کرتے ہیں، وہ سمجھتے ہیں کہ ان کے بچوں کی دماغ، شخصیت، کردار اور صحت کو بنانے اور فروغ دینے کے لیے اسکول کا ماحول بہترین ہوتا ہے۔ اس موقعہ پر چند شہادتیں مطالعہ کے قابل ہیں۔ ان سے ظاہر ہوتا ہے کہ دماغ کو تیار کرنے اور فروغ دینے میں اسکول کا ماحول کس درجہ کارگر ہوتا ہے۔

نقشہ ۱۱ مختلف گروپوں کی ذہنی اور تعلیمی قابلیت مع حاضری اسکول، بحساب فی صد

گروپ	ذہنی نسبت کا اوسط (ذ م)	تعلیمی نسبت کا اوسط (ت م)[1]	اوسط حاضری بحساب فی صد
جسمانی طور پر ناقص	۸۶/۷	۸۶/۹	۴۸/۰
خانہ بدوش قوم (جپسی) کے بچے	۷۵/۴	۷۷/۴	۳۴/۹
نہری ملاحوں کے بچے	۷۱/۵	۷۱/۶	۵/۰ (بموجب تخمینہ)
پس ماندہ طبقہ	۷۴/۹	۷۶/۹	۶۷/۵

[1] تعلیمی ماحصل۔

f - Based on High Gordon. 'Mental & Scholisfic Tests among Retired Childre,' Education Pamphlet 44. Board of Education, London, 1923.

گورڈن نے انگلستان میں جسمانی طور پر ناقص، خانہ بدوش قوم اور نہری ملاحوں اور پس ماندہ طبقہ کے بچوں کا مطالعہ کیا تھا۔ مطالعہ کے نتیجہ سے ظاہر ہوتا ہے کہ اسکول کی حاضری اور دماغی و تعلیمی قابلیتوں کے درمیان ایک گونہ رشتہ ہوتا ہے۔ جن کی ناپ تول سے معلوم ہوا ہے کہ بڑی حد تک یہ قابلیتیں ایک سی ہی ہوتی ہیں۔ نقشہ ۱۱ میں نسبتیں اور ماحصل دکھائے گئے ہیں۔ اس پر نظر ڈالیے اور دیکھیے کہ اسکول میں حاضری کی کیفیت سامنے رکھ کر نسبتیں قائم کی گئی ہیں۔ خانہ بدوش اور نہری ملاحوں کے بچوں کی نسبتیں پس ماندہ بچوں سے بھی کم تر ہیں اور چوں کہ وہ اسکول سے غیر حاضر رہتے ہیں اس لیے ان کا ذہنی اور تعلیمی رتبہ کم درجہ کا ہے۔

نقشہ ۱۲ اسی بارے میں مزید ثبوت مہیا کرتا ہے۔ آپ دیکھیں گے کہ ۶ سال کی عمر کے بعد ہر آنے والے سال میں ذہانت کا ماحصل گھٹتا جاتا ہے، جس سے معلوم ہوتا ہے کہ اسکول سے غیر حاضری جتنی زیادہ ہوتی ہے اسی قدر غیر حاضر بچوں کو اس کی سزا بھگتنی پڑتی ہے۔

نقشہ ۱۱ عمر کے مطابق نہری ملاح اور خانہ بدوش بچوں کی ذہانت کا ماحصل[1]

عمر	نہر کی کشتیوں میں ملاحی کرنے والے بچے	خانہ بدوش بچے
۶	۸۶	۹۵
۷	۷۹	۸۱
۸	۷۶	۷۸
۹	۷۳	۷۶
۱۰	۶۸	۷۴
۱۱	۶۴	۷۲
۱۲	۵۹	۷۱

[1] Based on High Cordon, 'Mental & Scholistic Tests among Retired Childre,' Educ tion l Pamphlet-44. Board of Education, London, 1923.

ریاست ہائے متحدہ امریکہ کے جو بچہ دامنِ کوہ میں آباد ہیں ان کے ذہنی اور تعلیمی نتائج بھی اسی طرح کے ہیں۔ ان دور دراز اور الگ تھلگ علاقوں میں، اسکول اور اسکول کی حاضری دونوں ہی ادنیٰ درجہ کی پائی گئیں۔ اس قسم کی ایک آبادی میں جہاں اسکول بہتر حالت میں تھے، اور جہاں کی حاضری اطمینان بخش تھی، یہ ظاہر ہو رہا تھا کہ طلبا کے حوصلے بڑھ رہے ہیں اور ان بچوں کی دماغی جانچ کی صلاحیتوں میں بھی قابل لحاظ اضافہ ہوا ہے اور یہ طلبا اس تعلیمی اوسط یا معیار تک پہنچ چکے ہیں جو ان کی عمر کے دوسرے بچوں کے لیے مقرر کیے گئے ہیں۔

اسکول کی قدر و قیمت کی تائید میں یہ واقعات مضبوط دلائل کی حیثیت رکھتے ہیں اور کسی قدر ڈرامائی انداز میں یہ بھی بتاتے ہیں کہ بچوں کی ذہنی اور تعلیمی سطح برقرار رکھنے کے سلسلہ میں

ستاد کیا کام انجام دے رہا ہے۔ بچے جسمانی طور پر بڑھتے ہیں، اُن کے ڈیل ڈول اور طاقت میں بھی اضافہ ہوتا ہے۔ لیکن اُستاد، جو اِن نوجوانوں کو تعلیم دیتا ہے اگر اپنے فرضِ منصبی کو ادا نہ کرے تو نوجوان طلبار کی جسمانی نشوونما کی مناسبت سے ان کی ذہنی اور تعلیمی نشوونما میں اضافہ نہ ہو سکے گا۔ نہری ملاح اور خانہ بدوش بچوں کے بارے میں جو معلومات اور اعداد و شمار حاصل کیے گئے ہیں ان سے اس رشتہ کا صاف صاف اظہار ہوتا ہے۔

کلاس کے سب سے کم عمر بچے سب سے زیادہ صلاحیت اور سب سے بڑی عمر والے بچے سب سے کم صلاحیت رکھتے ہیں

کسی ایک کلاس میں سب سے بڑی عمر کے بچے سب سے کم عمر بچوں کے مقابلہ میں کم صلاحیت کے ملیں گے۔ اس حقیقت کے باوجود کہ بڑی عمر کے بچے زیادہ مدت سے اس دنیا میں موجود ہیں، انھیں مواقع بھی ملتے ہیں اور زیادہ عرصہ پہلے سے تعلیم بھی پا رہے ہیں اور انھیں مخصوص مدد بھی کافی پہنچتی رہی ہے، پھر بھی یہ بات اپنی جگہ صحیح ہے کہ ان کے مقابلہ میں کم عمر بچے زیادہ صلاحیت رکھتے ہیں ان کی موروثی مجبوریاں مستقل ہوتی ہیں اور ان پر قابو نہیں پایا جا سکتا۔ یہی وجہ ہے کہ ایسے کم عمر اور زیادہ ذہین بچے جنھیں صلاحیتیں ورثہ میں ملتی ہیں ان پر فوقیت لے جاتے ہیں۔

مندرجہ ذیل گوشوارہ میں سب سے کم اور سب سے زیادہ عمر والے گروپوں کی اصل تعلیمی اور دماغی اوسط عمریں دی گئی ہیں۔ دماغی عمر کا تعین اُن نمبروں سے کیا گیا ہے جو طلبار کو ذہانت کی جانچوں میں حاصل ہوئے ہیں اور جس کی بابت ایک پہلے باب میں پوری تفصیل کے ساتھ ذکر کیا جا چکا ہے۔ اگر چھٹی، آٹھویں، بارہویں کلاس کا تجزیہ بھی اسی ڈھنگ سے کیا جائے تو ایسے ہی نتائج برآمد ہوں گے۔

ہائی اسکول کی ایک کلاس میں ۱۵ سب سے کم عمر اور ۱۵ سب سے بڑی عمر کے لڑکوں کا موازنہ[1]

	اوسط عمر سالوں میں	تعلیم پانے کی اوسط مدت، سالوں میں	اوسط دماغی عمر
سب سے چھوٹے لڑکے	۱۱ / ۷	۵ / ۷	۱۶ / ۷
سب سے بڑے لڑکے	۱۵ / ۸	۹ / ۴	۱۵ / ۱

[1] یہ معلومات رابل ایمبرے جونیر نے ہم پہنچائی ہیں۔

بڑی عمر کا گروپ اوسطاً ۱۴ /۴ سال، چھوٹی عمر کے گروپ سے بڑا تھا اور کم عمر گروپ کے مقابلہ میں تعلیم پاتے ہوئے بھی ۷ /۳ سال زیادہ مدت ہو چکی تھی۔ تاہم دماغی سطح کے لحاظ سے یہ لڑکے چھوٹی عمر کے لڑکوں کے مقابلہ میں ۶ /۱ سال پیچھے تھے۔ زائد تعلیمی مدت اور عمر میں بڑا ہونا دونوں چیزیں بڑی عمر کے گروپ کی اس کم تری پر قابو نہ پاسکیں جو بلاشبہ بنیادی حیثیت رکھتی تھی۔ جہاں تک عمر اور تعلیمی مدت کا تعلق ہے، بڑی عمر والے بہتر حالت میں تھے، اس کے باوجود، موروثی اوصاف نے کم عمر والوں کا ساتھ دیا اور اسے بڑی عمر والے گروپ پر فوقیت حاصل ہوگئی۔ یہ فرق بڑھتا ہی رہے گا اور بالغ ہونے پر یہ دونوں گروپ، ایک دوسرے سے زیادہ الگ تھلگ ہو جائیں گے

استاد کے لیے یہ تصورات بہت اہمیت رکھتے ہیں۔ یہ بات پوری طرح سمجھ لینا چاہئے کہ بچوں میں صلاحیتوں کے یہ حقیقی اختلافات نہ صرف ان کی سمجھ بوجھ کے مابین ہوتے ہیں بلکہ استاد سے حاصل کردہ مواد کے درمیان بھی ہوتے ہیں۔ ان میں سے بعض کی تعلیمی اور ذہنی ترقی کہیں زیادہ تیز رفتاری سے ہوتی ہے اور بعض کی ترقی کی رفتار سست ہوتی ہے۔ بلاشبہ طلبا میں صلاحیتوں کے اختلافات کا تعلق، ان کی دماغی اور جسمانی ساخت سے ہوتا ہے۔ استاد کو چاہیے کہ ان اختلافات کو اچھی طرح پہچانے، کند ذہن اور سست کام طلبا کے ساتھ صبر و سکون سے کام لے اور ذہین بچوں کو ان کی سرگرمیوں میں بڑھاوا دیتا رہے۔ اسے اچھی طرح سمجھ لینا چاہیے کہ وہ انسانی فطرت پر قابو نہیں پاسکتا بلکہ بچوں کی فطرت کے مطابق کام انجام دے کر ہی وہ ان کی صلاحیتوں کو زیادہ

فروغ دے سکتا ہے۔

ریاستوں کے مابین سپاہیوں کی اوسط دماغی صلاحیت کا اختلاف

پہلی عالمی جنگ میں ریاست ہائے متحدہ امریکہ کے سپاہیوں کی جانچ آرمی الفا نامی دماغی امتحان کے ذریعہ کی گئی تھی۔ اس کی بنیاد پر ہر ریاست کے سپاہیوں کی اوسط دماغی قابلیتوں کا تعین کیا گیا تھا۔ ہر ہر ریاست کے سپاہیوں کی اوسط دماغی قابلیتیں ایک دوسرے سے مختلف پائی گئی تھیں اور بعض مثالوں میں تو اوسط نمبروں کا یہ فرق بہت زیادہ تھا۔

تحقیق کرنے والوں کو اس بات کا پتہ لگانے میں دلچسپی تھی کہ مختلف ریاستوں کے مابین جو یہ اختلافات پائے جاتے ہیں ان کی ممکن تشریح کیا ہوسکتی ہے۔ بعض کا خیال تھا کہ ہر ایک ریاست کے نظام تعلیم کی نوعیت اس اختلاف کا باعث ہے۔ کیوں کہ ہر ریاست کے اسکولوں کا اوسط معیار بڑی حد تک ایک دوسرے سے مختلف ہے۔ بعض ریاستیں بچوں کے لیے بہتر سہولتیں مہیا کرتی ہیں۔ استاد، اعلیٰ درجہ کے سند یافتہ ہیں۔ اسکول زیادہ دن کھلتا ہے۔ اور اسکول کا ساز و سامان بھی بہتر نوعیت کا ہے۔ ایسے اور اسی قسم کے دوسرے عناصر کے مطابق ریاست کے نظام تعلیم کا جائزہ لیا گیا۔

ریاستی اسکولوں کے معیار کا جب وہاں کے سپاہیوں کی دماغی جانچوں کے ذریعہ پیمودہ قابلیت سے موازنہ کیا گیا تو انکشاف ہوا کہ اسکولوں کی نوعیت اور سپاہیوں کی پیمائش شدہ قابلیت میں بڑی زبردست مطابقت ہے۔ جن ریاستوں کے اسکولوں میں ادنیٰ ترین قسم کی سہولتیں بہم پہنچائی گئی تھیں ان کے نتائج بھی ادنیٰ ترین تھے۔ یہ نسبت باہمی نہ سہی لیکن اس کی طرف رجحان نمایاں نظر آتا ہے۔

مذکورہ بالا تعلق سے اس بات کی نشان دہی ہوتی ہے کہ اچھی تعلیم کا عام قابلیت پر خوش گوار اثر پڑتا ہے، چنانچہ بعض ریاستوں کے مدرسے ناقص ہیں ان کے باشندوں کی دماغی قابلیتیں بھی ناقص ہوں گی۔ لیکن اگر اسکول اچھے پائے جائیں گے تو لوگوں کی قابلیتیں بھی نسبتاً اعلیٰ درجہ کی ہوں گی۔

اس سلسلہ میں ایک اور نقطۂ نگاہ منطقی طور پر سامنے آتا ہے۔ وہ یہ کہ لوگوں میں ذہانت اسکول پیدا نہیں کرتے بلکہ اسکولوں کو لوگ بناتے ہیں۔ جس جگہ کے لوگوں کی پیدائشی قابلیت اور ذہانت گھٹیا ہوتی ہے وہ ایسے اسکولوں کا نہ تو مطالبہ کرتے ہیں اور نہ ایسے اسکول قائم رکھتے ہیں جیساکہ ان لوگوں کا شعار ہوتا ہے جن کے اوصاف وخصائل اعلیٰ درجہ کے ہوتے ہیں۔ دوسرے لفظوں میں یہ کہنا درست ہے کہ اسکول، لوگوں کی پیداوار ہیں نہ کہ لوگ اسکولوں کی۔

انسانی نشوونما اور صلاحیتوں پر ماحول اور وراثت کے اثرات کے بارے میں بیشتر ثبوتوں کی طرح مذکورہ بالا ثبوت بھی دوطرح کی تعبیر کا حامل ہے۔ دوسری مثالوں کی طرح اس مثال میں بھی یہ تسلیم کرنا شاید سچائی سے زیادہ قریب ہے کہ دونوں طرح کے اثرات اپنی اپنی جگہ اہمیت رکھتے ہیں۔ اس آخری مثال میں یہ یقین کرنا حق بجانب ہوگا کہ بالغ لوگوں کے مختلف گروہوں کی دماغی قابلیتوں کا دارومدار ان کی اس رسمی تعلیم کی کیفیت اور مقدار پر ہوتا ہے جو پہلے سے ہی وہ حاصل کرچکے ہوتے ہیں۔ دوسری طرف یہ بھی بجنسہٖ سچ ہے کہ جن لوگوں کی ذہنی قابلیتیں بلند پایہ ہوتی ہیں وہ بہتر قسم کے اسکول بنواتے ہیں اس لیے کہ انھیں اپنے بچوں کے لیے بہتر اسکولوں کی خواہش ہوتی ہے۔ اس معاملہ میں علت ومعلول کے درمیان واضح طور پر امتیاز کرنا مشکل ہے۔ (یعنی اچھے اسکول سے برتر دماغی قابلیت کے لوگ پیدا ہوتے ہیں اور برتر دماغی قابلیت کے لوگ، اچھے اسکول قائم کرتے ہیں) بلاشک ماحول اور ریاست کے عناصر کے درمیان دوطرفہ لزوم کا رشتہ ہے، یعنی ایک کا ردعمل دوسرے پر ہوتا ہے۔

وراثت وماحول کی امتیازی طاقتیں

اب ہمیں انسانی نشوونما اور ترقی وفروغ کے بہت سے پہلوؤں پر نظر ڈالنی چاہیے۔ اور دیکھنا چاہیے کہ فطرت اور تربیت کا ان پر کس طرح اثر پڑتا ہے۔ اگر ہم یہ تسلیم بھی کرلیں کہ مختلف جسمانی بناوٹیں۔ جیسے، تن وتوش، اعضا کا تناسب، آنکھ کا رنگ اور ساخت، نظام عصبی کی تنظیم، سر کی شکل اور جسامت، اور دوسرے جسمانی خدوخال، زیادہ تر توریثی مادوں سے متعین ہوتے ہیں تو بھی یہ ماننا ہوگا کہ بہت سے افعال اور جسمانی خصوصیات کی تشکیل پر

ماحول کا تسلط ہوتا ہے۔

صحت اور درازیٔ عمر

سب سے پہلے لوگوں کی تندرستی اور درازیٔ عمر کے مسئلہ پر غور کرنا ضروری ہے۔ ڈفتھیریا (مہلک خناق) میعادی بخار، چیچک، اور لال بخار جیسی بیماریوں کا آج کل ریاست ہائے متحدہ امریکہ میں نام و نشان تک باقی نہیں۔ تپ دق، ۱۹۰۰ء کے مقابلہ میں اب ۱/۴ حصہ رہ گیا ہے۔ ۱۸۵۰ء میں ہر چھ چھوٹے بچوں میں ایک بچہ اور ۱۹۰۰ء میں ہر ۸ بچوں میں سے ایک بچہ مرجاتا تھا۔ لیکن اب چھوٹے بچوں کی اموات کی شرح یہ ہے کہ ہر تیس بچوں میں ایک بچہ مرتا ہے اور یہ شرح بھی برابر گھٹتی جارہی ہے۔ ۱۸۰۰ء میں عمر کا اوسط ۳۵ سال تھا۔ ۱۹۰۰ء میں یہ اوسط بڑھ کر ۵۰ سال ہوا اور اب مردوں کی عمر کا اوسط ۶۶ سال اور عورتوں کا ۷۱ سال ہوگیا ہے۔ آخر تندرستی اور درازیٔ عمر میں اس زبردست ترقی کا کیا راز ہے؟ ظاہر ہے کہ فطرت اس کا سبب نہیں ہوسکتی اس لیے کہ انسانی نسل مائل بہ تنزل ہے۔ معلوم ہوتا ہے اس کا سبب پرورش کے بہتر وسائل ہیں، جو بہتر غذا اور حفظ صحت کے عمدہ انتظام پر مشتمل ہیں۔

پرورش و تربیت کی یہ تمام کامرانیاں انوکھی ہیں، لیکن ادھیڑ عمر کے بعد، تندرستی اور درازیٔ عمر پر ان کا بہت زیادہ اثر نہیں پڑتا۔ اچھی پرورش اور تربیت لوگوں کی اور زیادہ تعداد کو پچاس سال کی عمر تک پہنچا سکتی ہے۔ لیکن اس کے بعد، تندرستی اور درازیٔ عمر کا انحصار زیادہ تر اس بات پر ہوتا ہے کہ آیا لوگوں کے آباواجداد، باعتبار صحت و ثبات موزوں تھے یا نہیں۔ تاہم یہ بات قابل ذکر ہے کہ آج کل جو لوگ پچاس سال کی عمر کو پہنچ جاتے ہیں ان کی عمر، سو سال پہلے کے لوگوں کے مقابلہ میں زیادہ لمبی ہوتی ہے۔ اس لیے کہ اس زمانہ میں زیادہ تعداد ادھیڑ عمر تک پہنچتی تھی۔ پہلے زمانہ میں جب کہ لوگوں کی عمر آج کل کے مقابلہ میں آدھی ہوتی تھی، صرف وہی لوگ پچاس سال کی عمر تک پہنچتے تھے جن کے قویٰ بہت مضبوط تھے۔ لیکن آج کل ایسے کمزور لوگ بھی جو پہلے وقتوں میں ادھیڑ عمر تک زندہ نہیں رہ سکتے تھے اب ادھیڑ عمر تک پہنچ جاتے ہیں۔ یہ واقعہ ہے کہ بقائے اصلح کے نظریہ کا اطلاق آج کل بہت کم ہوتا ہے لیکن اس کے باوجود آج کل جو لوگ پچاس سال کی عمر تک پہنچ جاتے ہیں وہ سو سال پہلے کے پچاس سالہ لوگوں کے مقابلہ میں دوچار

سال زیادہ زندہ رہتے ہیں۔ یہ بات اس لیے قابل ذکر ہے تاکہ بتایا جاسکے کہ لوگوں کو تندرست اور زندہ رکھنے میں پرورش اور تربیت کس درجہ کارگر ثابت ہوتی ہے۔

اس زمانہ میں بہت زیادہ بوڑھے آدمیوں کی تعداد سو سال پہلے کے مقابلہ میں کسی قدر زیادہ ہی ہے۔ وقتاً فوقتاً دعویٰ کیا جاتا ہے کہ عنقریب ہر شخص کی عمر سو سال کی ہوا کرے گی اور تعجب نہ ہوگا اگر لوگ ۱۲۵ حتیٰ کہ ۱۵۰ سال تک زندہ رہیں۔ لیکن واقعات اس قسم کے دعوؤں کی تائید نہیں کرتے۔ بوڑھے لوگوں کی عمریں بہت کم اضافہ ہوا ہے۔ اگرچہ ہم بڑھاپے کے زمانہ میں زیادہ زندگی یا ہماہمی پیدا کرسکتے ہیں۔ بوڑھے لوگوں کے لیے شاید یہ ہمارا سب سے بڑا کارنامہ ہوگا۔ سو سال پہلے ۶۰ سال کی عمر کے بعد، لوگ جتنے سال زیادہ زندہ رہتے تھے۔ آج کل کے ۶۰ سالہ لوگ بھی اس سے زیادہ عرصہ زندہ نہیں رہتے اور آج کل جن کی عمریں ۸۰ سال کی ہوجاتی ہیں اس کے بعد ان کی زندگی کے دن گنے چنے رہ جاتے ہیں۔

یہ بڑی دلچسپ بات ہے کہ امریکی ریاستوں کے درمیان جو جنگ ہوئی تھی اس کے بعد یونین کی فوج میں سے صرف تین آدمی ۱۹۳۵ء تک زندہ رہے۔ ان میں ایک کی عمر ۱۱۰ سال اور دو میں سے ہر ایک کی ۱۰۵ سال ہوئی۔ بہت ممکن ہے کہ پہلی اور دوسری عالمی جنگ اور کوریا کے آزمودہ کار سپاہیوں کی تعداد جب گھٹتے گھٹتے چند آخری افراد تک محدود رہ جائے گی تو ان باقی ماندہ بوڑھوں کی عمریں بھی اس سے زیادہ نہ ہوں گی جتنی امریکی خانہ جنگی کے سب سے بوڑھے باقی ماندہ سپاہیوں کی ہوئی ہیں۔

غالباً بعض انسانی خصوصیات کی ذمہ دار وراثت ہوتی ہے اور بعض ماحول کی دین ہوتی ہیں۔ آنکھوں کا رنگ، سر کی چوڑائی، انگلیوں کے نشانوں کے نمونے، شباب شروع ہونے کی عمر، اور قد و قامت، غالباً توریثی عناصر سے، بالخصوص متعین ہوتے ہیں۔ دوسری طرف، مزاج، میلان طبع، آدرش اور رویّے جیسے نفسیاتی امور غالباً ماحول کے اثرات سے زیادہ متاثر ہوتے ہیں۔ آدرش اور رویّوں پر، غالباً یہ بات بالخصوص صادق آتی ہے۔ خاص کر ایک نارمل بچہ کی صحت کا دارومدار بڑی حد تک ماں کے اس فہم و فراست پر ہے کہ وہ اس کی خبرگیری

کس انداز سے کرتی ہے۔ اگر بچوں کو کافی اور مناسب غذا نہ دی جائے تو ان میں سے بہت سوں کو سوکھے کا روگ ہو جائے گا۔ لیکن جن بچوں کو عمدہ غذا دی جاتی ہے، جاڑوں میں مچھلی کا تیل پلایا جاتا ہے اور گرمی کے موسم میں دھوپ کھلائی جاتی ہے، انھیں شاذونادر ہی سوکھے کی بیماری لگتی ہے۔ اسی طرح گریٹ لیکس (Great Lakes) کے علاقہ میں جہاں کی ایک پٹی میں گھینگا ریا حلق میں گومڑ پیدا ہونے کی بیماری کسی زمانہ میں عام تھی اگر آیوڈین نمک میں ملا کر ضمنی طور پر استعمال کرائی جائے تو یہ مرض بچوں کے پاس نہ پھٹکے گا۔ پیدا ہونے سے پہلے (یعنی رحم مادر میں) اور شیر خواری کی حالت میں اگر بچوں کی خبرگیری سائنسی طریقہ پر کی جائے تو بچوں کی بڑی تعداد کو مرنے سے بچایا جا سکتا ہے۔ لیکن ادھیڑ عمر کے بعد، وہ عناصر جن سے پتہ چلتا ہے کہ آیا یہ شخص زیادہ عرصہ زندہ رہے گا یا نہیں، غالباً اس کی فطرت میں موروثی ہوتے ہیں۔ ماحول اور وراثت کے اثرات مختلف عمروں میں مختلف ہوتے ہیں اور مختلف خصلتوں پر مختلف طرح کے اثر ڈالتے ہیں۔

کردار، شخصیت اور صحت دماغی

انسانی طرزِ عمل سے متعلق جو تحقیقات ہوئی ہیں وہ اس نتیجہ کی طرف اشارہ کرتی ہیں کہ اخلاقی طرزِ عمل اور صحت مند شخصیت ان تجربوں کی پیداوار ہیں، جن سے انسان اپنی زندگی میں دوچار ہوتا ہے نہ کہ ان عصبی، عضلاتی اور دوسری خلیہ دار بناوٹوں کا جو اسے ورثہ میں ملی ہیں۔ اس سلسلہ میں واضح شہادت موجود ہے کہ شیر خواری اور بچپن کے زمانہ میں عادات و خصائل اور جسمانی نشوونما کی جس قدر تشکیل ہوتی ہے سن بلوغ میں اس قدر نہیں ہوتی۔ اسے دراصل انسانی جملہ خصوصیات اور منزلوں کے بارے میں ایک عام نتیجہ سمجھنا چاہیے۔

اس سے قبل بتایا جا چکا ہے کہ بچوں کی شخصیت اور صحت دماغی پر گھر کا کتنا گہرا اثر پڑتا ہے۔ اگر گھر میں یکسوئی ہے تو بچوں میں بھی یکسوئی ہوگی اور اگر گھر میں پراگندگی ہے تو بچے بھی پراگندہ خاطر ہوں گے۔ اسکول کا بھی کافی اثر پڑتا ہے، لیکن اتنا نہیں جتنا کہ مجموعی طور پر گھر کا اثر پڑتا ہے، اگرچہ یہ ضرور ہے کہ خاص خاص مثالوں میں اسکول کے اثرات کا تجزیہ کرنے سے معلوم ہوتا ہے کہ صحت مند اور خوش گوار طرزِ عمل، زیادہ تر صحت بخش تجربوں اور اثرات کی پیداوار ہے۔

بے حد پیچیدہ اور مشکل کردار ادا کرنا، مثلاً موسیقی یا پہلوانی یا ریاضی کا کوئی عظیم کارنامہ، موروثی صلاحیت پر منحصر ہوتا ہے۔ لیکن ایک غیر صحت مند شخصیت بھی اتنے ہی پیچیدہ اجزا سے مرکب ہوتی ہے جتنی کہ صحت مند شخصیت۔ معلوم ہوتا ہے کہ دونوں طرح کی شخصیتیں موروثی بناوٹوں اور صلاحیتوں کا اتنا نہیں جتنا کہ زندگی کے تجربات کا نتیجہ ہوتی ہیں۔

تاہم بعض شہادتیں ہمیں یہ خیال کرنے پر مجبور کرتی ہیں کہ بے تمیزی سے پیش آنے کا رجحان ممکن ہے موروثی نامیہ (عضویہ) میں ہی موجود ہو۔ اس سلسلہ میں ایک مطالعہ بطور مثال پیش کیا جاتا ہے۔ ایک رحمی انڈے سے پیدا شدہ جڑواں بچوں کے ۱۳۷ جوڑوں میں سے ہر جوڑے کا ایک فرد مجرم تھا۔ تحقیقات سے معلوم ہوا کہ ۱۳۷ میں سے ۱۸ جوڑوں کے سوا باقی تمام جوڑوں کے دوسرے افراد بھی جرائم پیشہ نکلے۔ دوسرے لفظوں میں ۱۱۹ جوڑوں کا ہر ہر فرد، جرائم پیشہ ثابت ہوا اور باقی ۱۸ جوڑوں میں سے ہر جوڑے کا ایک فرد جرائم پیشہ تھا لیکن دوسرا فرد ایسا نہ تھا۔ دو انڈوں سے پیدا شدہ ۲۷۲ توام جوڑوں کا بھی مطالعہ کیا گیا۔ ان میں ۱۰۲ جوڑے جرائم پیشہ نکلے اور باقی ۱۷۰ جوڑوں میں سے ہر جوڑے کا ایک ایک فرد جرائم پیشہ ثابت ہوا۔ ایک انڈے والے جڑواں جوڑوں میں ہر جوڑے کی جرائم پیشگی اور صرف ایک فرد کی جرائم پیشگی کے درمیان نسبت ۱۱۹ اور ۱۸ یعنی ۶ر۶ اور ایک کی تھی اور دو انڈوں والے جڑواں جوڑوں میں ہر جوڑے کے دونوں افراد کی جرائم پیشگی اور صرف ایک فرد کی جرائم پیشگی کے درمیان نسبت ۱۰۲ اور ۱۷۰ یعنی ۶ر، اور ایک کی تھی۔ دوسرے لفظوں میں ایک انڈے والے جڑواں بچے، دو انڈے والے جڑواں بچوں کے مقابلہ میں گیارہ گنا زیادہ جرائم پیشہ ثابت ہوئے۔

اس کا مطلب یہ نکالا گیا ہے کہ کردار اور شخصیت دونوں موروثی بناوٹوں کا نتیجہ ہوتے ہیں۔ ایک انڈے والے جڑواں بچوں میں دو انڈے والے جڑواں بچوں کے مقابلہ میں وراثتی خصائل ایک دوسرے سے مشابہ ہوتے ہیں، اور جیسا کہ اوپر بتایا جا چکا ہے، ایک انڈے والے جڑواں بچوں کے ہر جوڑے کے دونوں افراد، زیادہ تعداد میں مجرمانہ طرز عمل کے مرتکب پائے گئے ہیں۔ لیکن ساتھ ہی ساتھ یہ بات بھی ملحوظ رکھنی چاہیے کہ دو انڈے

والے جڑواں بچوں کے مقابلہ میں ایک انڈے والے جڑواں بچے ایک دوسرے سے زیادہ قریب رہتے ہیں اور اس لیے موخرالذکر میں ماحول کی یکسانیت بھی زیادہ ہوتی ہے۔ لہٰذا یہ خیال کرنا بے جا نہ ہوگا کہ ایک انڈے کے جڑواں بچوں کی مجرمانہ عادت میں یکسانیت موروثی نامیہ کی وجہ سے اتنی نہیں ہے، جتنی کہ ماحول اور زندگی کے تجربوں کی وجہ سے ہے۔

یہ ایک پیچیدہ مسئلہ ہے۔ یہ ماننا ہی پڑے گا کہ کردار اور شخصیت دونوں ہی زندگی کی صورت حال کا ردعمل ہوتے ہیں اور اس ردعمل میں انسانی نامیہ بحیثیت مجموعی کارفرما ہوتی ہے، جس میں، نظام عصبی، حواس، غدود، عضلات اور ڈھانچہ سبھی شامل ہیں۔

ریاست ہائے متحدہ میں نسلِ انسانی مائل بہ تنزل ہے

ریاست ہائے متحدہ امریکہ میں دوسرے ملکوں سے ہجرت کرکے خاندان آباد ہوئے ہیں۔ ان میں کچھ خاندان پس ماندہ، کچھ اوسط درجہ کے اور کچھ بہت اچھی صلاحیتیں رکھتے تھے۔ پچھلی چند دہائیوں کے دوران، نسبتاً چند لوگ ہی اس ملک میں باہر سے آکر آباد ہوئے ہیں تاہم آبادی تشویش ناک شرح سے بڑھتی جارہی ہے۔ اور اس کتاب کے طبع ہونے کے وقت ریاست ہائے متحدہ امریکہ کی آبادی سولہ کروڑ کی حیرت ناک تعداد تک پہنچ چکی ہے (یاد رکھیے کہ ۱۹۷۰ء تک اس ملک کی آبادی ۲۲ کروڑ سے تجاوز کر چکی ہے)

لیکن اس عرصہ میں، یہاں انسانی نسل کا کیا حشر ہوا؟ یہ تنزل کی طرف جارہی ہے۔ اس کے دو خاص سبب ہیں۔ ایک تو وہ جنگیں ہیں جو ہم لڑتے ہیں۔ ۴۵ سال کے عرصہ میں ہم نے تین بڑی لڑائیاں لڑی ہیں۔ دوسرا سبب یہ ہے کہ مختلف قسم کے سماجی، اقتصادی، اور تہذیبی طبقوں کی شرح پیدائش میں بڑی تبدیلی ہوگئی ہے۔

جنگ میں ہمارے بہت سے نوجوان یا تو مارے جاتے ہیں اور یا شدید زخمی ہو جاتے ہیں اور ان کی جگہ پُر نہیں ہوتی۔ سب سے زیادہ ذہین، سب سے زیادہ تندرست اور سب سے زیادہ طاقت ور نوجوانوں کو ہی زمانہ حال کا نہایت پیچیدہ اور گراں قیمت ساز و سامان سونپا جاتا ہے۔ جیسے ہوائی جہاز، ٹینک اور بحری جہاز۔ ایسے لوگوں کو میدان جنگ میں جانے کی

اجازت نہیں دی جاتی جن کے اعصاب کمزور ہیں یا جو کند ذہن ہیں یا گٹھیا کے مرض میں مبتلا ہیں۔ انھیں گھر پر ہی رہنا پڑتا ہے۔ یہ لوگ، کمزور نسل کو جنم دیتے ہیں، کمزوری کی پرورش کرتے ہیں اور نئی نسل میں کمزوری کا رجحان پیدا کرتے ہیں۔

ہر خاندان کی سماجی، معاشی اور ثقافتی سطح اور اس کے ارکین کی تعداد کے درمیان، نسبت باہمی، منفی قسم کی ہے۔ اس کے معنی یہ ہیں کہ جو والدین دماغی اور جسمانی اعتبار سے اعلیٰ ترین صلاحیت رکھتے ہیں ان کے ہاں اولاد اوسطاً سب سے کم تعداد میں ہوتی ہے اور کم صلاحیت والے والدین کی اولاد زیادہ تعداد میں پائی جاتی ہے۔ مثلاً اگر مسٹر ہارورڈ، اپنی شادی مس ریڈ کلیف سے کریں تو غالباً ان کی اولاد کا اوسط ۱ ½ بچوں کا ہوگا۔ لیکن جب چوتھی کلاس کے مسٹر گریزپا (Mr. Dropout) "مس اسکول چھوڑو" (Miss Outscheel) سے شادی رچا لیتے ہیں تو ان کی اولاد کا اوسط ۵ بچے ہوں گے (یہاں مصنف نے عورتوں اور مردوں کے فرضی نام ان کی تعلیمی سطح کے مطابق رکھے ہیں۔ مسٹر ہارورڈ اور مس ریڈ کلِف یونیورسٹیوں کے فارغ التحصیل مرد اور عورتوں کی نمائندگی کرتے ہیں۔ ان کے برخلاف مسٹر ڈراپ آوٹ (طفل گریزپا) اور مس گوئٹ اسکول (مس اسکول چھوڑو) ان مردوں اور عورتوں کی نمائندگی کرتے ہیں جو چوتھی یا پانچویں کلاس سے اسکول چھوڑ کر بھاگ جاتے ہیں یعنی ان کی دماغی اور تعلیمی سطح بہت کم درجہ ہوتی ہے۔)

جنگ اور مختلف طبقوں کی شرح پیدائش کا اسباب کا سلسلہ اگر یوں ہی چلتا رہا جیسا کہ گزشتہ تیس سال سے ہوتا چلا آیا ہے تو یہ ملک تنزل کی طرف مائل رہے گا۔ "کمیت" بڑھتی جارہی ہے اور "کیفیت" گھٹتی جارہی ہے۔ بلا شبہ تعلیم میں بہتری پیدا کرنے سے اس رجحان پر تھوڑا بہت اثر پڑے گا لیکن امکان یہ ہے کہ تعلیم بھی ابتر ہو جائے گی کیوں کہ کم عقل لوگوں کی طرف سے یہ اندیشہ ہے کہ وہ ایسی اچھی تعلیم کا نہ تو مطالبہ کریں گے اور نہ حمایت، جیسا کہ زیادہ قابل اور باشعور لوگ کرتے ہیں۔

ماحول کی انتخابی نوعیت

دو ماہرین نفسیات ریل گاڑی میں سفر کر رہے تھے اور بحث یہ تھی کہ انسانی نشو و نما میں وراثت و ماحول کا کتنا کتنا حصہ ہے

انھوں نے کھڑکی سے باہر جھانکا، کیا دیکھتے ہیں کہ اناج کے کھیت پر ایک ہل میں دو گھوڑے جتے ہوئے ہیں اور ایک شخص انھیں ہانک رہا ہے۔ ایک ماہر نفسیات نے دوسرے ماہر نفسیات سے سوال کیا (بلاشبہ وہ اس وقت لوگوں کے اس مقبول عام تصور کو بھولے ہوئے تھے کہ کھیت کی تمام کیاریاں وہائٹ ہاؤس کی طرف لے جاتی ہیں، یعنی کسان، امریکہ کے صدر کا عہدہ حاصل کر سکتا ہے) "مان لیجیے کہ اس میں (کسان میں) نمایاں قابلیت بھی ہو پھر بھی اس کے لیے بڑا آدمی بننے کا کیا موقع ہے؟" دوسرے نے کہا کہ اگر اس شخص میں اعلیٰ صلاحیت ہوتی تو وہ اپنے موجودہ ماحول سے بے تاب ہو کر، لگام کی رسیوں کو گھوڑوں کی پیٹھ پر پٹک دیتا اور اپنی صلاحیتوں کے مناسب حال ماحول کی تلاش کرتا۔ کیا اچھا ہوتا کہ یہ ماہر نفسیات اس بات کا اضافہ کر دیتا کہ اگر اس شخص میں غیر معمولی صلاحیتیں ہوتیں تو وہ فارم کے لیے خاص مشنری ایجاد کر کے یا کاشت کی مشینوں اور آلات کو بہتر بنا کر یا کاشت کاری کے جانوروں اور پودوں کی نسل کو نئی نئی تدابیر سے سدھار کر ان صلاحیتوں کا اظہار کر سکتا تھا۔

انتہائی قابلیتوں کے بارے میں یہ بیان بنیادی طور پر صحیح ہے۔ جس شخص میں موسیقی، سنگ تراشی، ریاضی یا شعر و شاعری کی اعلیٰ صلاحیت ہو گی، اس شخص کو ان کاموں سے باز نہیں رکھا جا سکتا۔ وہ اپنی قابلیت کے اظہار کے لیے تمام ممکن تجربات کو کام میں لائے گا اور جب اسے اندازہ ہو گا کہ گرد و پیش کے حالات اس کے مشاغل کے لیے کافی ولولہ انگیز نہیں ہیں تو پھر وہ کوئی نیا ماحول تلاش کرے گا۔

ایک بڑے مناجاتی شاعر، آئیزک واٹس کے بارے میں ایک قصہ مشہور ہے جس سے صاف ظاہر ہوتا ہے کہ ناموافق حالات کے باوجود، آدمی اپنی صلاحیتوں کو بروئے کار لانے میں ثابت قدم رہ سکتا ہے۔ جب آئیزک واٹس بچہ تھا تو اسے کلام نظم کرنے کا بہت شوق تھا۔ اس کی ماں نے اس بات پر خفا ہو کر اس کے ایک چپت رسید کر دیا اور اس طرح اسے نظم نگاری سے باز رکھنے کی کوشش کی۔ اس نے اپنی ماں سے نظم میں ہی التجا کی ؎

رحم کی مجھ پہ کر نظرائے ماں   نظم سے کر رہا ہوں میں توبہ

دوسری انتہاؤں پر وہ لوگ ہیں جن کی صلاحیتیں محدود ہوتی ہیں۔ ماحول کے محرکات خواہ کتنے ہی ان کے موافق کیوں نہ ہوں، موقع پاتے ہی وہ اپنی فطری حالت کی طرف کھنچ جاتے ہیں۔ ایسے اشخاص کو کسی اچھے گھرانہ میں نہیں رکھا جا سکتا اس لیے کہ وہاں پہنچتے ہی وہ گھر کو گندا اور اس کی حالت خراب کر دیں گے۔ انھیں کتنی ہی ملازمتیں کیوں نہ مہیا کی جائیں کسی ایک میں بھی وہ کامیاب نہیں ہو سکتے۔ اگر سخت نگرانی کی جائے تو شاید یہ لوگ اپنی حالت سدھار سکیں لیکن جوں ہی انکس ہٹا، وہ فوراً اپنی خود رو ناکارہ حالت پر واپس آ جاتے ہیں۔ اگر سماجی نگرانی کے ضوابط نہ ہوں تو یہ لوگ جرائم پیشہ اور سماج کے لیے دردِ سر بن جاتے ہیں۔ اس قسم کے بہت سے لوگوں کی مثالیں موجود ہیں کہ کنٹرول اور بندشوں کے باوجود جرائم کا ارتکاب کرنے لگے اور سماج کے لیے ایک مسئلہ بن گئے۔ ایسے لوگ اپنی خامیوں اور عیوب کے بھاری بوجھ سے دب کر تحت الثریٰ میں پہنچ جاتے ہیں۔ اس کے برعکس اچھی صلاحیتوں کے لوگ عروج کی چوٹی کو چھو لیتے ہیں۔

فطری صلاحیت اور تحصیل علم کی قوت

اگر کوئی شخص یقین رکھتا ہے کہ تعلیم سے فائدہ حاصل کرنے کے سلسلہ میں آدمی کی صلاحیتوں کی حدیں، والدین کے جراثیمی خلایا کے توریثی عناصر کی نوعیت اور ان عناصر کے ایک دوسرے سے ملنے کی ترتیب کے مطابق متعین ہوتی ہیں تو غالباً اس کا تعلیمی فلسفہ اسی نقطۂ نگاہ کے عین مطابق ہوگا۔ اس کے یہ معنی ہیں کہ غالباً یہ شخص فلسفۂ جبر کا قائل ہے (فلسفہ جبر کا مطلب یہ ہے کہ لوگ فطرت کے مقررہ قانون کے مطابق عمل کرنے پر مجبور ہیں) وہ یہی محسوس کرتا ہے کہ کچھ لوگوں کی تعلیم کی مدت دوسروں کے مقابلہ میں ان کی موروثی خصوصیتوں کی وجہ سے مختصر ہونی چاہیے۔ مثلاً فطری صلاحیتوں کے مطابق کچھ لوگوں کو کالج تک تعلیم دینی چاہیے اور کچھ کی تعلیم ہائی اسکول یا آٹھویں کلاس

---

a. Reported by Paul Popenoe, Journal of Heredity, 20 : 422

ہر ختم کردینی چاہیے۔ ایسا شخص چاہتا ہے کہ استاد اور تعلیمی مشیر اپنے بے حد لائق و فائق شاگردوں کو ان اعلیٰ اداروں میں داخل ہونے کی رغبت دلائیں جن میں علمی پیشوں کی تعلیم دی جاتی ہے۔ بعض معلمین میں یہ رجحان پایا جاتا ہے کہ میلان طبع یا ذہانتی جانچ کے نمبروں کی بنیاد پر، طلباء کی علم حاصل کرنے کی پیدائشی صلاحیتوں کی حدود مقرر کرنی چاہئیں۔

اس بات پر ضرورت سے زیادہ زور دینا کہ انسان کی امکانی صلاحیتیں پیدائشی طور پر متعین ہوتی ہیں، شدید خطروں کا باعث بن جاتا ہے۔ بعض طلباء جن سے مختلف جانچوں کی بنیاد پر بہت کم توقعات کی جاتی تھیں بالآخر توقعات سے کہیں زیادہ لائق ثابت ہوئے۔ عام طور پر یہ رجحان پایا جاتا ہے کہ طلباء کی صلاحیتوں کا تخمینہ کم لگایا جائے زیادہ نہ لگایا جائے۔ ذہانت کی جانچ کے نمبروں کی بنیاد پر ماہرین نفسیات اور اساتذہ فیصلہ کرسکتے ہیں کہ ان کے بعض شاگرد اس قابل نہیں کہ ہائی اسکول کا کام مکمل کرسکیں یا کالج میں پہنچ کر تعلیمی معیار کو اطمینان بخش طریق پر قائم رکھ سکیں۔ جانچ کے نتائج اور اس قابلیت کے درمیان، یقیناً ایک عام نسبت باہمی ہوتی ہے جو اسکول کے مختلف حالات میں تعلیمی استعداد پیدا کرنے میں مدد دیتی ہے۔ لیکن جب تک اس بارے میں پوری پوری شہادت موجود نہ ہو کسی شخص کو بھی ایک مخصوص معاملہ میں اسے کوئی اٹل کلیہ نہیں سمجھنا چاہیے۔ اس حقیقت کے باوجود کہ کچھ طلباء جب کالج میں داخل ہوتے ہیں تو اُن کی کامیابی کی کوئی توقع نہیں ہوتی اور تقریباً ہر شخص ان کی ناکامی کی پیش گوئی کرتا ہے۔ پھر بھی بعض اوقات وہ طلباء بڑی اچھی طرح کامیاب ہوجاتے ہیں۔ عام طور پر اس طرح کے طلباء میں کچھ خاص گن اور کرداری خوبیاں ہوتی ہیں جن کا پہلے کسی کو علم نہیں ہوتا یا جانچوں کے ذریعہ ان کی ناپ تول نہیں کی جاسکتی۔

بسا اوقات ایسا بھی ہوتا ہے کہ ایک حد درجہ قابل شاگرد کے بارے میں استاد کا اندازہ یہ ہوتا ہے کہ وہ کند ذہن اور بے کار محض ہے۔ ایسا شاگرد اسکول کے کام میں بہت کم دلچسپی لیتا ہے اور اپنے منفرد یا مخصوص انداز میں اقدام کرتا ہے یا اپنا بیشتر وقت ایسی سرگرمیوں میں صرف کرتا ہے جو اسے پسند ہوتی ہیں۔ اُستاد جو اپنے مختلف کاموں میں مصروف رہتا ہے اس بچہ کی صرف کلاس کے مروجہ معیار پر جانچ کرکے اس کی خداداد قابلیت کو نظرانداز کردیتا ہے

ور استاد کو اس کے فیل ہو جانے کا احتمال رہتا ہے لیکن جب بھی بچہ اپنے بلوغ کے ابتدائی زمانہ میں یک ممتاز حیثیت حاصل کر لیتا ہے تو استاد کو حیرت ہوتی ہے کہ اس بچہ نے، جو اسکول میں اتنا کند ذہن تھا، اتنی قابلیت کیسے پیدا کر لی۔ واقعہ یہ ہے کہ استاد نے اس بچہ کی غیر معمولی صلاحیت کو سمجھا ہی نہ تھا اور اسی وجہ سے وہ غلط فہمی میں مبتلا رہا۔

تعلیمی مشیر اور دوسرے لوگ جنھیں رہنمائی کا کام سپرد کیا جاتا ہے اور جو طلباء کے بارے میں فیصلہ کرتے ہیں کہ ان طلباء کے بعض پسندیدہ کورس اور مضامین ان کی قابلیت سے باہر ہیں، اس قسم کی شدید غلطیاں کر بیٹھتے ہیں، جن کا اوپر ذکر کیا گیا ہے۔ بہت سے طلباء کے بارے میں ان کا اندازہ صحیح ہو سکتا ہے۔ لیکن اگر وہ ایسی ہی من مانی کارروائی ہر معاملہ میں کریں گے تو بعض طلباء کے ساتھ شدید قسم کی ناانصافی کے مرتکب ہوں گے۔ ہر طالب علم کی جدا جدا حدود کو اصول وراثت کے مطابق مقرر کیا جا سکتا ہے، لیکن حدود اتنی صحت کے ساتھ متعین نہیں کی جا سکتیں کہ ہر طالب علم کے بارے میں تعلیمی مشیر کے مطلق اور من مانے فیصلہ کو حق بجانب مان لیا جائے۔ ہم بھی واقعی یہ بات مانتے ہیں کہ جس طالب علم کا ذ م ۔ یا ۸۰ ہو، وہ وکیل یا علمی پیشوں کا رکن نہیں بن سکتا۔ لیکن ایسی مثالوں میں جن میں صلاحیتیں اتنی گری ہوئی نہیں۔ یقین کے ساتھ نہیں کہا جا سکتا کہ جن طلباء کے طبعی میلان کی جانچ کے اندازے ادنیٰ درجہ کے ہوتے ہیں اور جو اپنی تعلیم برابر جاری رکھتے ہیں وہ کامیابی حاصل نہ کر سکیں گے۔ تقریباً تمام پچھلی معلومات کے مطابق جن طلباء کے بارے میں خیال کیا جاتا ہے کہ ان کی قسمت میں ناکامی لکھی ہوئی ہے' ان میں سے چند طالب علم ایسے بھی ہوتے ہیں جو تعلیمی سختیوں کا مقابلہ کر کے کامیاب ہو جاتے ہیں۔ اور ان میں ایک آدھ ایسا بھی نکلتا ہے جو مقابلتاً اعلیٰ درجہ کی کامیابی حاصل کر لیتا ہے۔ شاید کامیابی کی حدود پر اتنے سارے عناصر کا اثر پڑتا ہے کہ ہم یقین کے ساتھ نہیں کہہ سکتے کہ کسی مخصوص صورت حال میں کون سے عناصر کام کرتے ہیں۔ بہت سی غلطیوں سے بچا جا سکتا ہے، بشرطیکہ وہ لوگ جو طلباء کی رہنمائی کرتے ہیں، یا انھیں ہدایت کرنے پر مامور ہیں، قطعی فیصلہ صادر کرنے کی بجائے ان کے لیے معقول حدود کے اندر ایک آزمائشی مدت رکھیں۔

اُستاد، اسکول اور بچہ

اب جبکہ فطرت اور تربیت کے مسئلہ پر کافی بحث کی جاچکی ہے، سوال پیدا ہوتا ہے کہ مدرس اور بچہ کے بارے میں کیا نتیجہ نکالا جائے؟ سب سے پہلے ہمارے لیے یہ بڑے فخر کی بات ہے کہ اسکول کو یہ اہم موقع ملتا ہے کہ وہ بچہ کے کردار، شخصیت، تندرستی اور ذہانت کو فروغ دینے کا کام انجام دے سکے۔ اسکول اچھا بھی ہوسکتا ہے اور طالب علم کی فلاح و بہبود میں بہت کچھ کرسکتا ہے یا اسکول ناقص انداز کا بھی ہوسکتا ہے جس سے طالب علم کو بالکل معمولی فائدہ پہنچے اور ہوسکتا ہے کہ اسکول اتنا بُرا ہو کہ اس سے بچہ کو نقصان پہنچ جائے۔ اچھے اسکول میں حفظ صحت کا بندوبست بھی اچھا ہوتا ہے۔ مدرس کو احساس کرنا چاہیے کہ تندرستی کے سلسلہ میں اس کے شاگردوں کی ضروریات کیا ہیں اور اگر مدرس چوکنّا اور خبردار ہے تو طالب علموں کی صحت کے بارے میں بہت کچھ کرسکتا ہے۔

آج کل ضبط (ڈسپلن) کا جو مطلب لیا جاتا ہے اس کے مطابق، ڈسپلن یا طلبا کے طرزِ عمل پر عمدہ کنٹرول رکھا جاتا ہے تاکہ اسکول کی اخلاقی حالت بدستور قائم رہے۔ ایسا اسکول اپنے طلبا کی شخصیت اور چال چلن کے لیے بہت کچھ کرسکتا ہے۔ صحت مند حالات میں، نوجوانوں کی تربیت کرکے انھیں مہذب اور سلیقہ مند بنایا جاسکتا ہے۔

برے طرزِ تعلیم کے مقابلہ میں اچھا طرزِ تعلیم ایسا فرق پیدا کرتا ہے جو بخوبی تعلیم یافتہ اور ناقص طور پر تعلیم پائے ہوئے لوگوں کے درمیان پایا جاتا ہے اور یہی فرق حصول تعلیم کے سلسلہ تلاش و جستجو کو فروغ دیتا ہے اور تعلیم سے سرد مہری برتنے کی بجائے، طلبا میں نمایاں دلچسپی پیدا کرتا ہے۔ اس طرح واضح طور پر اور بلا بحث و تکرار، اچھے اسکول کے اثرات، طالب علم کے لیے سازگار اور ناقص اسکول اور ناقص مدرسوں کے اثرات ناسازگار ہوتے ہیں۔

بہرحال طلبا پر اچھے اثرات ڈالنے کے باوجود، ایک اچھے اسکول کو بعض ناکامیوں کا بھی سامنا کرنا ہوتا ہے۔ بچے کم و بیش، بیماری کا شکار ہوسکتے ہیں۔ بعض بچوں کا طرزِ عمل خراب ہوسکتا ہے اور بعض کی شخصیتیں گھٹیا طرز پر فروغ پاسکتی ہیں۔ یہ بھی ممکن ہے کہ استاد، اچھی عادتیں

ڈالنے کی خواہ کتنی بھی جان توڑ کوشش کرے پھر بھی بچے بُری عادتوں سے باز نہ آئیں۔ اس کے علاوہ بچوں کی ذہانت اور پڑھائی لکھائی کی مقدار میں بھی زبردست فرق ہوسکتا ہے اور اچھے طرز تعلیم کے باوجود، ذہانت اور پڑھنے لکھنے کی صلاحیت کے فرق کو کم نہیں کیا جا سکتا۔ بہترین قسم کے اسکولوں میں بھی بعض کند ذہن اور ناقص معلومات کے طلبار داخل ہو جاتے ہیں اور ناقص قسم کے اسکولوں میں بعض بے حد ذہین طلبار اور بعض ایسے طلبار پائے جاتے ہیں، جن کی تعلیم، پاس شدہ کلاس کے معیار کے مطابق اچھی خاصی یا بہت عمدہ تھی۔

یہ سب کچھ سہی لیکن اس کے باوجود ہمیں ماننا ہی پڑے گا کہ ماحول کے اثرات کے بارے میں جو شہادت ہمارے سامنے موجود ہے اس سے ظاہر ہوتا ہے کہ اچھے مدرس اور اچھے اسکول طلبار کے پورے گروپ پر عموماً اور بعض افراد پر خصوصاً بہت اچھا اثر ڈالتے ہیں۔ اگر اُستادوں کو اپنے شاگردوں پر موافق اثرات ڈالنے کے مواقع نصیب ہوں تو اس پر اسے فخر کرنا چاہیے۔ بعض بچے ایسے ہوتے ہیں جن کی تغافل شعاری کو اُستاد، ہوشیاری اور توجہ میں، سُستی کو چستی میں اور جہالت کو سمجھ بوجھ میں تبدیل کرسکتا ہے۔ اُستاد ہی اسکول کی زندگی کو بچہ کے لیے محبت کے قابل بھی بنا سکتا ہے اور موجب نفرت بھی۔

خلاصہ اور اعادہ

وراثت کے بارے میں جن مدرسوں کا نقطۂ نگاہ انتہا پسندانہ ہے اپنے شاگردوں کے متعلق ان کا رویّہ اصول جبر و تقدیر کے مطابق ہوتا ہے۔ جو مدرس ماحول کے بارے میں انتہا پسندانہ رویّہ رکھتے ہیں وہ اپنے شاگردوں کے متعلق ضرورت سے زیادہ توقعات قائم کر لیتے ہیں۔ لیکن مدرس کو ایک متوازن نقطۂ نگاہ اپنانا چاہیے جو حقائق اور واقعات پر مبنی ہو۔

ماں باپ کے توریثی تخم اور توریثی جراثیم بچہ میں منتقل ہو کر وراثت کا سبب بنتے ہیں۔

وراثت کے ایک دوسرے سے وابستہ تین اصول ہیں۔ یعنی ہر چیز اپنا مثل

پیدا کرنے کی طرف مائل ہوتی ہے۔ اولاد طرح طرح کی ہوتی ہے۔ وہ والدین جو اوسط سے غایت درجہ ہٹے ہوتے ہیں ان کی اولاد اوسط کی طرف لوٹ جایا کرتی ہے۔

ماں خواہ کتنا بھی سوچے اور کتنی بھی امیدیں کیوں نہ باندھے بچہ میں خلقی اثرات کا شائبہ تک نہیں ہوتا۔ حاملہ ماں کو اچھی غذا ملنی چاہیے اور اس کے جذبات بھی صحت مند ہونے چاہئیں۔

بچہ وراثت میں اپنے آبا و اجداد کی پوری نسل سے کچھ نہ کچھ پاتا ہے، لیکن اس ورثہ میں سب سے زیادہ عطیہ والدین کا ہوتا ہے۔ قرابت دار جتنا دور کا ہوگا اسی قدر بچہ میں اس کے خصائل کے اثرات کم ہوں گے۔

خاندانی نسلوں میں یا تو نمایاں قوی عناصر، جاری و ساری ہوتے ہیں یا نمایاں کمزوری۔ اعلیٰ نسل کا بچہ عام طور، اعلیٰ درجہ کے ماحول میں پرورش پاتا ہے۔ ادنیٰ وراثت کا بچہ معمولاً ادنیٰ قسم کے ماحول کی پیداوار ہوتا ہے۔

خون کا رشتہ جتنا قریبی ہوتا ہے اسی قدر قابلیتوں اور خصوصیتوں میں بھی قریبی تعلق ہوتا ہے۔

کسی شخص کا پیشہ اس کی عام صلاحیت کو ظاہر کرتا ہے۔ یہ بھی معلوم ہوا ہے کہ بچوں کی ذہانت، والدین کے پیشہ ورانہ منصب کے ساتھ ہم رشتہ ہونے کی طرف مائل ہوتی ہے۔

چوہوں کی مثال میں یہ ثابت کیا گیا ہے کہ انتخابی نسل آفرینی کے نتیجہ میں سب سے زیادہ ذہین اور سب سے زیادہ کند ذہن چوہوں کے بالکل جداگانہ دو گروپ بن جاتے ہیں۔

متبنّی بچوں کے ذہنی ماحصل، ترقی تعلیم اور چال چلن میں، متبنّی بنانے والے گھرانوں کا اثر جھلکتا ہے۔ بہترین اثر ان کے چال چلن اور طرز زندگی پر ہوتا ہے۔

جب ایک انڈے سے پیدا شدہ جڑواں بچوں کو مختلف ماحولوں میں رکھا جائے تو ان کی عام صحت، تعلیمی اور دماغی درجہ اور ان کے مزاجوں کی کیفیت میں، تجربہ کے اختلافات کی جھلک دکھائی دیتی ہے۔ لیکن ماحول کے فرق کا عکس، ان کی جسمانی خصوصیات جیسے قد اور سر کی جسامت میں نظر نہیں آتا۔

بچے جب اسکول سے کافی عرصہ غیر حاضر رہتے ہیں تو ان کی تعلیمی اور ذہنی حیثیت کو اسی قدر
یا قابل ذکر نقصان پہنچتا ہے۔

کسی کلاس میں سب سے چھوٹی عمر کا بچہ جس کی تعلیمی مدت کم ہے اپنے اس ہم جماعت
ساتھی سے زیادہ لائق ہوتا ہے۔ جو عمر میں بھی اس سے بڑا ہو اور جس کی تعلیمی مدت بھی مقابلتاً زیادہ ہو۔
ان اختلافات کا سبب وہ بنیادی اختلافات ہوتے ہیں، جو ان دونوں کی خلقی صلاحیتوں میں
پائے جاتے ہیں۔

مختلف ریاستوں کے سپاہیوں کی ذہنی جانچوں کے نمبروں کی باہمی نسبت ان کی
اپنی اپنی ریاستوں کے اسکولوں کی نوعیت کے مطابق ہوتی ہے یا تو اچھے اسکول اپنے علاقہ کے
لوگوں کی ذہانت میں اضافہ کرتے ہیں یا اعلیٰ ذہانت کے اشخاص اچھے قسم کے اسکولوں کو فروغ
دیتے ہیں۔

فطرت اور تربیت کی الگ الگ کوئی اہمیت نہیں بلکہ فطرت اور تربیت دونوں مل کر اہمیت
کا باعث ہوتے ہیں۔ ادھیڑ عمر کے بعد تندرستی کے لیے، تربیت کی اہمیت زیادہ نہیں ہوتی۔
البتہ چھوٹے بچوں کی صحت کے لیے تربیت کہیں زیادہ اہمیت رکھتی ہے۔ تربیت کی اہمیت
آدرش، رویے اور عقائد کے معاملہ میں زیادہ ہے مگر فطرت کا اثر اعلیٰ ذہانت کے میدان
میں زیادہ نمایاں ہوتا ہے۔ فطرت اور تربیت کے مابین امتیاز کرنا ضروری ہے۔

غالباً لوگوں کے دماغی اور جسمانی اوصاف مائل بہ تنزل ہیں۔ اس کی وجہ یہ ہے کہ ہمارے
بہترین جوان لڑائیوں میں مارے جاتے ہیں اور کم صلاحیت والے لوگوں کے بچے تعداد میں
سب سے زیادہ ہوتے ہیں۔

بچوں کے بارے میں اٹل فیصلہ کر لینا کہ ہر بچہ اپنی فطری صلاحیت کے مطابق ہی
کام کر سکتا ہے، بچوں کی ہمت شکنی کا باعث ہو سکتا ہے دراں حالیکہ ہمیں ان کی ہمت
افزائی کرنی چاہیے۔ اس طرح کے طرز عمل سے ہم ترقی کا موقع تک فراہم نہیں ہونے
دیتے۔ دوسری طرف بچوں کی مضمر امکانی قوتوں کو اگر تسلیم نہ کیا جائے تو ان کی ہمت افزائی
اور رہبری تو کی جا سکتی ہے لیکن آخر کار بچوں کو محرومیوں اور مایوسیوں کا سامنا کرنا

پڑتا ہے۔

اسکول کے بچوں کی صلاحیتوں میں بلاشبہ حقیقی اور بنیادی اختلافات ہوتے ہیں۔ لیکن یہ بھی واقعہ ہے کہ ہر طرح کے بچہ کو اس کی صلاحیت کے مطابق اچھی تعلیم دی جا سکتی ہے ہر بچہ کی بہترین ترقی کی خاطر، مدرس چاہے تو بہت کچھ کر سکتا ہے۔

اپنی معلومات کو جانچیے

۱. اس تصور کا جائزہ لیجیے کہ لوگ جس طرح کے ہوتے ہیں اسی طرح کا ماحول بھی مہیا کر لیتے ہیں، مثلاً مدارس، قہوہ خانے، جوا کھیلنے کے اڈے، گرجا گھر، آرٹ گیلریاں، گھرانے، تفریح گاہیں، وغیرہ وغیرہ، یعنی ادارے یا حالات زندگی جن سے قوم بنتی ہے، ماحول بنانے میں اتنے عمل آور نہیں ہوتے جتنے کہ خود کسی علاقہ کے باشندے ہوتے ہیں۔ بتائیے کہ اس کے نتائج کیا کیا ہوتے ہیں۔

۲۔ یہ واقعہ ہے کہ طامس جیفرسن، اینڈریو جیکسن، ابراہیم لنکن اور اینڈریو کارنیگی جیسے بلند پایہ لوگوں کا بچپن ناموافق حالات میں گزرا تھا تو پھر وہ کیوں کر عزت و امتیاز کی سربلندی تک پہنچ گئے؟

۳۔ کیا آپ کے نزدیک یہ ممکن ہے کہ ہر طالب علم کی پرورش، درست ماحول والے گھرانہ میں کرائی جائے اور اسکول میں ایسی اچھی طرح تعلیم دی جائے کہ ہر طالب کو کالج کی عمدہ تعلیم میسر آسکے؟

۴۔ کیا متبنّیٰ بنانے والا اچھا گھرانہ اُن خامیوں کو دور کر سکتا ہے جو متبنّیٰ بچہ کو اپنے اصل والدین سے وراثت میں ملی ہیں؟ اس پر مدلل بحث کیجیے۔

۵۔ کوئی ایسی اسکیم بتائیے خواہ عملی ہو یا محض نظریاتی، جس کے ذریعہ انسانوں میں سدھار پیدا کیا جا سکے۔ اسکیم بناتے وقت ماحول اور وراثت دونوں سے متعلقہ امور ملحوظ رکھے جائیں۔

۶۔ ماحول اور وراثت کے بارے میں معلومات کا ہونا، استاد کے لیے غیر اہم چیز ہے۔

اسے ان چیزوں سے کسی قسم کا واسطہ نہیں رکھنا چاہیے۔ اس بیان پر اپنی رائے لکھیے۔

۷۔ اپنے شاگردوں کے لیے استاد اور اسکول زیادہ سے زیادہ ممکن خدمت کس طرح انجام دے سکتے ہیں۔

۸۔ نہری کشتی میں رہنے والے اور خانہ بدوش بچوں کے مطالعہ سے یہ بات کس طرح ظاہر ہوتی ہے کہ اگر ان کو پوری طرح فروغ دینا ہے تو اسکول ان کے لیے لازمی چیز ہے؟

۹۔ آ، خاندان کے پانچ بچے ہیں۔ یہ سب کے سب بہت تندرست اور ذہین۔ ز خاندان میں چھ بچے ہیں۔ سب کے سب کند ذہن ہیں۔ اُن کا ذم ۰۷ اور ۹۷ کے درمیان ہے۔ اس موضوع پر بحث کیجیے اور اس کی تشریح کیجیے۔

۱۰۔ اچھی وراثت اور اچھے ماحول کا چولی دامن کا ساتھ ہے۔ اس طرح ادنیٰ درجہ کی وراثت اور گھٹیا ماحول بھی لازم و ملزوم ہیں۔ بتایئے کہ وراثت اور ماحول کا جداجدا تجزیہ اس مسئلہ میں کیا پیچیدگیاں پیدا کر دیتا ہے۔

۱۱۔ طلباء کے بارے میں بہترین فلسفہ (اصول) کیا ہے جو اُستاد کو اختیار کرنا چاہیے؟

۱۲۔ بعض خاندان کے بچوں کی جسمانی، جذباتی اور ذہنی صفات کے نمایاں اختلافات کی طرف اشارہ کیا گیا ہے۔ ان اختلافات کو توریثی قوتوں کی موافقت میں مضبوط ترین استدلال کے طور پر پیش کیا گیا ہے۔ اس مسئلہ کے بارے میں اپنی رائے لکھیے؟

۱۳۔ انسانی نشوونما اور کارگزاری کے کس پہلو پر آپ کے خیال میں اچھے یا بُرے تجربات سب سے زیادہ اثرانداز ہوتے ہیں: (۱) صحت دماغی (۲) جسمانی تندرستی (۳) دماغی صلاحیت (۴) اخلاق (۵) شخصیت (۶) درازیٔ عمر؟

۱۴۔ فطرت اور تربیت کی بحث میں، غالباً سب سے زیادہ قابل اعتبار شہادت اُس مطالعہ سے حاصل ہوتی ہے جو ایک انڈے سے پیدا شدہ جڑواں بچوں کو الگ الگ پرورش کرنے کے سلسلہ میں کیا گیا ہے۔ ایسا کیوں ہے؟ مطالعہ سے جو معلومات حاصل ہوئی ہیں ان کا جائزہ لیجیے۔

۱۵۔ اس خیال کے بارے میں آپ کی کیا رائے ہے کہ ریاستہائے متحدہ امریکہ کے باشندوں کی خوبیاں تنزل کی طرف جاری ہیں اور غالباً اس ملک کے زوال اور ہنگامہ خیز گراوٹ میں اس چیز کا بڑا ہاتھ ہوگا۔

۱۶۔ کیا یہ واقعہ کہ سب سے بڑی عمر کے بچے کلاس میں سب سے زیادہ کند ذہن ہوتے ہیں اس بات کو ظاہر نہیں کرتا کہ آپ "علم کو کوٹ کر طلبار کے دماغوں میں نہیں ٹھونس سکتے ہیں"۔ اس موضوع پر بحث کیجیے۔

۱۶۔ سیکھنے کے ذریعہ ترقی اور نشو و نما کا فروغ

اس باب میں کیا کیا باتیں ملیں گی

سیکھنے اور کارکردگی کا مطلب پیش کیا گیا ہے۔
نوٹ کیجیے کہ وہ حالات جن کی وجہ سے سیکھنے اور کارکردگی میں تغیرات اور اتار چڑھاؤ ہوا کرتے ہیں وہ سیکھنے والے کی ذات میں بھی ہوتے ہیں اور اس کے باہر بھی۔

حصول تعلیم کے خط منحنی کی خصوصیات معلوم کیجیے جس کے بارے میں کہا گیا ہے کہ وہ یا مُجوّف (پیالہ نما) یا محدّب، یا مجوّف و محدّب دونوں اور یا سطح مرتفع کا سا ہوتا ہے۔

حصول تعلیم کے وہ کون سے امور ہیں جن کی وجہ سے تعلیمی خط منحنی میں طرح طرح کی منزلیں پیش آتی ہیں اور اس کی خصوصیات بدلتی رہتی ہیں، یعنی وہ کبھی مُجوّف، کبھی محدّب اور کبھی مرتفع ہو جاتا ہے۔

ان امور کو معلوم کیجیے جو خط منحنی کے مرتفع (سپاٹ) بن جانے کا باعث ہوتے ہیں۔ مرتفع پر کس طرح قابو پایا جا سکتا ہے۔

حصول تعلیم اور تعلیمی کارکردگی کی نظریاتی اور عضویاتی حدود کیا ہیں؟

نوٹ کیجیے کہ تعلیمی ترقی ادنیٰ سطح سے اعلیٰ سطح کی طرف یا کارکردگی کی درجہ بدرجہ ترتیب کس طرح ظہور میں آتی ہے۔

تعلیم اور تعلیمی کارکردگی کی عملی اور بہترین سطحیں کیا ہیں۔

سمجھیے کہ بچپن میں جو ترقی نمودار ہوتی ہے، اس سے آمادگی میں اضافہ ہوتا ہے۔

اور اس وجہ سے وہ سیکھنے میں مددگار ثابت ہوتی ہے۔
بڑھتی ہوئی عمروں کے دوران، پختگی یا پختہ ہونے کی سطح کس لحاظ سے حصول تعلیم کا ایک جزو ہوتی ہے۔
ایک انڈے سے پیدہ شدہ جڑواں بچوں کے سلسلہ میں جو تعلیمی تجربات کیے گئے ہیں ان کے خاص خاص پہلوؤں کو سمجھیے اور روزافزوں پختگی کی قدر وقیمت بھی معلوم کیجیے۔
تعلیم حاصل کرنے کے سلسلہ میں بالغ صلاحیتیں کس طرح جانچی گئی ہیں؟ بالغ عمروں کے درمیان جو رجحان پیدا ہوتا ہے اس کے بارے میں اصولی طریقہ پر کوئی رائے قائم کیجیے۔
نوٹ کیجیے کہ اگر بالغ لوگ زیادہ دماغی محنت سے کام کریں تو ان میں سے بیشتر بہتر طور پر علم حاصل کرسکیں گے اور ان کی کارکردگی زیادہ اچھی ہوگی۔
مدرسین اور دوسرے لوگ اپنے بلوغ کے زمانہ کو اپنی شخصیت اور پیشہ کی ترقی کے لیے کس طرح استعمال کرسکتے ہیں۔ اس سلسلہ میں کچھ تصورات مرتب کیجیے۔

تعارف

گوین (Gwen) نے کہا "معلوم ہوتا ہے ابتدائی چند ہفتوں کے دوران ہم نے جرمن زبان سیکھنے میں خاک ترقی نہیں کی۔"
"اس زمانہ میں ہم زمین ہموار کر رہے تھے، جب یہ کر چکے تو دیکھو اس کے بعد اس زبان کو پڑھنے اور بولنے میں ہم نے کتنی تیزی سے ترقی کی ہے۔" گریگ (Greg) نے جواب میں کہا۔
این (Ann) بولیں "جب ہم معاشیات، الجبرا، تاریخ جیسے مضامین کا مطالعہ شروع کرتے ہیں تو ابتداء سے ہی ہماری ترقی بہت تیز ہوتی ہے۔ اس کی وجہ یہ ہے کہ جو کچھ پڑھتے ہیں اسے سمجھنے کی قابلیت ہمارے اندر موجود ہوتی ہے۔" وہ یہ بتانا چاہتی تھی کہ بعض مضامین میں ترقی کی رفتار شروع ہی سے تیز ہوتی ہے۔
"کسی مضمون کو سیکھنے اور سمجھنے کے دوران ایسا وقت بھی آسکتا ہے کہ آدمی کوئی مزید ترقی نہیں کرسکتا اس لیے کہ وہ جتنا حاصل کرتا ہے اتنا ہی بھول بھی جاتا ہے۔"

میک (Mack) نے اپنی رائے کا اظہار کرتے ہوئے کہا۔ میک چوں کہ کیمسٹری کا مدرس بننا چاہتا تھا اور یہ سوال اس کے دماغ میں چکر کاٹ رہا تھا اس لیے اس نے یہ بات کہی تھی۔

باسکٹ بال کا باقاعدہ اور مستقل کھلاڑی ڈک، اس کھیل کے بارے میں گفتگو کرتے ہوئے بولا کہ باسکٹ بال پھینکنے میں اب میں کوئی ترقی نہیں کر رہا ہوں۔ یہ سن کر ٹام نے جواب دیا "بھئی بات یہ ہے کہ میں جب یہ دیکھتا ہوں کہ میں کسی قسم کی ترقی نہیں کر رہا ہوں تو پھر یا تو زیادہ محنت کرتا ہوں یا اپنا طریقۂ کار بدل ڈالتا ہوں اور اگر اس سے بھی کام نہ چلے تو کچھ دن کے لیے کھیل کی روزانہ مشق میں شرکت کرنا بند کر دیتا ہوں۔"

"ارے بھئی! وقت آئے گا جب ہم خواہ کتنی بھی محنت کیوں نہ کریں، کسی قسم کی ترقی نہیں کر سکیں گے۔" رے (RAY) نے گفتگو میں حصہ لیتے ہوئے کہا۔

اسی وقت باسکٹ بال کے استاد (Coarh) بھی موجود تھے، انھوں نے اپنی رائے کا اظہار ان الفاظ میں کیا "ہاں! ٹھیک ہے، جب ترقی رک جاتی ہے تو تنزل کا دور آتا ہے اور یہ معاملہ عمر کے ایک خاص مرحلہ پر ظہور میں آتا ہے، غالباً تیسری دہائی کے آخری سالوں میں۔"

حصولِ تعلیم اور تعلیمی کارکردگی کا مطلب

سیکھنے سے پہلے ہم کسی کام کو بھی انجام نہیں دے سکتے، لیکن جب سیکھ جاتے ہیں تو اسے انجام دے لیتے ہیں۔ حصولِ علم کی شہادت ان تبدیلیوں میں ملتی ہے جو تجربوں کے نتیجہ میں ہمارے طرزِ عمل سے ظاہر ہوتی ہیں۔ لفظوں کے معانی سیکھنا، کسی تحریر کا پڑھنا، موسیقی کے ساز کا بجانا یا فنِ رقص میں نئے قدم کا قاعدہ میں اٹھانا یا لوگوں کو خوش کرنے کا سلیقہ پیدا کرنا، حصولِ علم کی عام مثالیں ہیں۔ حصولِ علم سے آدمی کے دماغ میں تازہ تصورات نئے نئے جذباتی تاثرات اور طرح طرح کی سماجی و جسمانی ہنرمندیاں ظہور میں آتی ہیں۔ علم اچھا یا برا، صحیح یا غلط، ہر قسم کا ہوسکتا ہے۔ حصولِ علم کی ایک خصوصیت یہ ہے کہ اس کے ذریعہ قابلیتیں حاصل کی جاتی ہیں اور انھیں فروغ دیا جاتا ہے۔ اس لحاظ سے ترقی و بہتری، حصولِ علم کے مفہوم میں مضمر ہیں۔

ٹائپ کرنے کی مہارت میں بھی ترقی کی جا سکتی ہے اور جیب کترنے کی مشاقی بھی۔ سیکھی سکھائی ہنرمندیوں میں ترقی کرنے اور نئی ہنرمندیوں کو سیکھنے کا نام ہی حصول علم ہے۔

جو کچھ سیکھا جائے اس پر عمل آوری کو کارکردگی کہتے ہیں۔ بیس بال کا کھلاڑی، پیانو بجانے والا، ٹائپ کرنے والا، مشینوں کا مستری، سب کے سب انھیں کاموں کو کرتے ہیں جنھیں وہ پہلے بارہا کر چکے ہیں۔ ان میں سے ہر ایک، بیس بال کھیلنا، پیانو بجانا، ٹائپ کرنا، یا اپنی کسی اور مشین کو کام میں لانا، پہلے ہی سیکھ چکا ہوتا ہے اور ان سیکھی ہوئی ہنرمندیوں کو عمل میں لانا اور اس عمل کو بار بار دہرانا، کارکردگی کہلاتی ہے۔ کارکردگی میں کسی نئے طرز عمل کی ضرورت نہیں پڑتی اور نہ نئی ہنرمندیاں اور نیا علم حاصل کرنا ہوتا ہے، بلکہ پہلے ہی جس چیز کو سیکھ لیا جاتا ہے اسے صرف دہرایا اور استعمال میں لایا جاتا ہے۔ دراصل آدمی کوشش کرتا ہے کہ اپنے کام کو موثر طور پر اور لیاقت کے ساتھ، یا اپنے امکان کے مطابق سرانجام دے۔ ساتھ ہی ساتھ یہ بھی کوشش رہتی ہے کہ جو کام وہ کر رہا ہے اسے زیادہ بہتر طریق پر انجام دے۔ اس کے معنی یہ ہوئے کہ اس نے اب تک جو سیکھا ہے اس کی انجام دہی کے وقت وہ مزید علم حاصل کرنے کی کوشش کر سکتا ہے۔

وہ امور اور حالات جو حصولِ علم کے خطوط منحنی اور کارکردگی کی سطحوں پر اثرانداز ہوتے ہیں

طلبا کی نشو و نما اور علمی اکتسابات (استعداد) کو خطوط منحنی پیش کرتے ہیں وہ بہت دلچسپ شکل اختیار کر لیتے ہیں۔ مثال کے طور پر ایک خط منحنی کا تصور کیجیے جو ظاہر کرتا ہے کہ کسی آدمی کی پیدائش سے بوڑھے ہونے تک یا زندگی کے پورے عرصہ میں کتنا بڑا ذخیرۂ الفاظ جمع کیا ہے۔ آپ دیکھیں گے کہ اس خط کا اُتار چڑھاؤ کتنا دلچسپ ہے۔ اسی طرح سوال یہ بھی ہے کہ حس و حرکت کی صلاحیتوں میں کیوں کر نشو و نما ہوتی ہے؟ ان صلاحیتوں میں سے بعض

ایسی ہیں جو اتفاقاً حاصل ہو جاتی ہیں مگر بعض کو خاص محنت اور مہارت کے بعد حاصل کیا جاتا ہے۔ کنڈر گارٹن سے لے کر آٹھویں کلاس، ہائی اسکول اور کالج تک: بچوں کے لیے بحیثیت مجموعی اور فرداً فرداً حصولِ تعلیم کا کیا رنگ ڈھنگ ہونا چاہیے؟ فی الحال یہ معلوم کرنے میں دلچسپی بڑھتی جا رہی ہے کہ زمانۂ بلوغ میں پختہ عمر سے لے کر بڑھاپے تک حصولِ علم کی کیا سمت ہوتی ہے۔ خطوط منحنی جو طالب علم کی نشو و نما اور ترقی کو پیش کرتے ہیں یا تو بہت سی صلاحیتوں کے مرکب کو ظاہر کرتے ہیں یا بعض خصوصی صلاحیتوں کی ترقی کو، جیسے پڑھنا، حساب، زبان اور تاریخ۔

"سیکھنے کے ذریعہ نشو و نما" کے موضوع کی اس تمہید میں اس بات پر زور دیا گیا ہے کہ نشو و نما کی مدت طویل ہوتی ہے، لیکن مختصر مدت کے دوران جو نشو و نما ہوتی ہے وہ بھی اپنی نوعیت کے لحاظ سے اہمیت کی حامل ہے، مثلاً اگر لوگ کئی مہینے تک ٹائپ کرنے کی مشق کرتے ہیں تو ان کی رفتار اور ٹائپ کرنے کی مہارت کے خطوط منحنی میں ایک صاف قسم کا رجحان نظر آتا ہے۔ زبانوں کو سیکھنا، ٹینس یا گولف میں مہارت پیدا کرنا، کسی کام کو اختیار کرنا، پیانو بجانا، دماغی امتحان میں شامل ہونا، یا برج (تاش) میں مشاقی حاصل کرنا، سب ایسی چیزیں ہیں جن کے سیکھنے کے عمل کو گراف کے ذریعہ ظاہر اور بیان کیا جا سکتا ہے۔ سیکھنے والوں کو مختلف قسم کے مخصوص تجربوں سے گزرنا پڑتا ہے۔ شروع میں ان کی ترقی مختلف نوعیت کی ہو سکتی ہے۔ کچھ مثالوں میں، سیکھنے کی رفتار ابتدا میں سست اور بعض مثالوں میں زیادہ تیز ہوتی ہے۔ تقریباً ہر طرح کی تحصیل علم میں ایک وقت آتا ہے جب کچھ عرصہ تک کوئی ترقی نہیں ہوتی اور معلوم ہوتا ہے کہ طالب علم پر جمود طاری ہو گیا ہے۔ عام طور پر طالب علم پھر کچھ نہ کچھ ترقی کرتا ہے اور بالآخر اس نقطہ پر پہنچ جاتا ہے جس سے آگے، چاہے کتنی بھی کوشش کرے، ترقی نہیں کر سکتا۔

طالب علم روزانہ جو بھی سیکھتا ہے اور جس طرح کارکردگی دکھاتا ہے اگر اس کا روزانہ نقشہ یا چارٹ تیار کیا جائے تو اُس کی لیاقت میں زبردست تبدیلیاں پائی جائیں گی۔ کسی دن اس کی لیاقت مقابلتاً دوگنی ہو گی اور جو مسائل کسی وقت دشوار معلوم ہوتے تھے

دوسرے وقت زیادہ آسان نظر آئیں گے ۔ صلاحیتوں کے اُتار چڑھاؤ کا ہر شخص کو لازمی طور پر سامنا کرنا ہوتا ہے اور اس سے بچنا ممکن نہیں ۔ بیس بال کے کھلاڑی کسی دن اچھا اور کسی دن خراب کھیلتے ہیں ۔ کالج کے لیکچرار، ہمیشہ نہیں، وقتاً فوقتاً مضمون درس کو زیادہ اچھی طرح پیش کرتے ہیں ۔ مزدور لوگ روزانہ اپنے کام کو یکساں خوش اسلوبی سے انجام نہیں دیتے اور طلبا رعموماً کبھی زیادہ تیزی سے سیکھتے ہیں اور کبھی ان کے سیکھنے کی رفتار میں کمی پائی جاتی ہے ۔

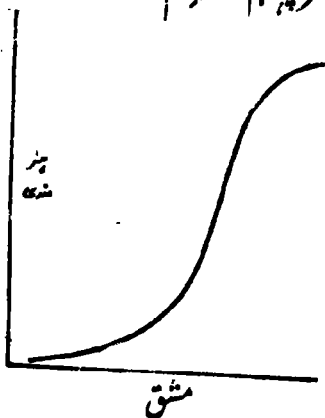
حصول استعداد میں کمی بیشی کا ہونا ایک قاعدہ کلیہ ہے اور اس سے مفر ممکن نہیں ۔ اس لیے کہ بہت سے عناصر اور حالات، کارکردگی پر اثر ڈالتے ہیں اور ان تغیرات کا سبب بن جاتے ہیں ۔ یہ حالات بڑی حد تک عضویاتی یا داخلی ہوتے ہیں ۔ لیکن کچھ عناصر آدمی کی ذات سے تعلق نہیں رکھتے بلکہ بالکل خارجی حالات کے نتیجہ میں ظہور پذیر ہوتے ہیں ۔ ذاتی یا داخلی عناصر میں اس قسم کی چیزیں شامل ہوتی ہیں جیسے ذاتی صلاحیت، کام میں تکان محسوس کرنا، جذباتی حالات، دلچسپی، نشا، وغرض، اور تندرستی ۔ خارجی عناصر میں، تعلیمی ساز و سامان کے ملنے میں دشواری، محرکات موسمی حالات، شور وغل اور دوسری خیال بٹانے والی چیزیں شامل ہیں ۔ یہ عناصر ہر روز مختلف شکلیں اختیار کرتے رہتے ہیں اور ان مختلف شکلوں کے مطابق آدمی پر اثر انداز ہوتے ہیں ۔ جب ان عناصر کا مجموعہ ساز گار ہوتا ہے تو لیاقت کی نوعیت اعلیٰ درجہ کی ہوتی ہے اور جب یہ کم سے کم ساز گار ہوتا ہے تو لیاقت کی نوعیت، گھٹیا بن جاتی ہے ۔ ہر شخص کی کارکردگی کی سطح کا اوسط، اس کی ذاتی لیاقت کی نوعیت کے مطابق ہوتا ہے ۔ اس اوسط میں متذکرہ بالا عناصر کے زیر اثر اُتار چڑھاؤ ہوتے رہتے ہیں ۔

حصولِ علم کا خط منحنی

دراصل حصول علم کا کوئی واحد خط منحنی نہیں ہوتا ۔ سیکھنے کا عمل جو بھی رُخ اختیار کرے اس پر اتنے سارے عناصر اثر ڈالتے ہیں کہ سیکھنے کے بہت سے خطوط منحنی بن جاتے ہیں ۔ خطوط منحنی ہر شخص کے جدا جدا اور ہر مضمون کے الگ الگ ہوتے ہیں ۔ ان خطوط کا انحصار اس بات پر بھی ہوتا ہے کہ آیا

حصولِ تعلیم کی مدت طویل ہے یا مختصر، موادِ تعلیم مشکل ہے یا آسان، اور یہ کہ ان خطوط کو کس طرح کھینچا گیا ہے یا کس ترتیب میں دیا گیا ہے۔ اگرچہ تعلیمی ترقی میں بہت سے نشیب و فراز ہوتے ہیں، تاہم رفتارِ تعلیم کی چند خصوصیات پر، عام اصول کے طور پر بحث کرنا مناسب ہوگا۔ تعلیمی خط منحنی کو بالعموم تین حصوں میں تقسیم کیا جا سکتا ہے یعنی ابتدائی، آخری، اور ابتدائی اور آخری حصوں کے درمیان کا حصہ۔ تقسیم اگرچہ معاملہ کو ضرورت سے زیادہ سہل شکل میں پیش کرتی ہے لیکن ہنرمندیوں اور صلاحیتوں کے متعلق بعض اصول قائم کرنے میں بہت مفید ہیں۔

شروعات میں سست رفتاری

اپنی بات کو ٹھوس طرح سے پیش کرنے کی خاطر پہلے ہم اصولِ تعلیم سے متعلق دو بالکل سادہ

خطوطِ منحنی (شکل ۲۰ و ۲۱) سے بحث کریں گے۔ شکل ۲۰ کے مطابق ابتدائی ترقی بہت سست ہے۔ ظاہر ہے کہ شروعات میں بچے کے پلے بہت کم پڑا ہے۔ ہر بچہ جب پڑھنا سیکھتا ہے یا ہر بالغ جب کوئی مشکل غیر ملکی زبان پڑھنا شروع کرتا ہے تو اس کی ترقی اسی طرز کی ہوتی ہے۔ ہفتوں کیا بعض دفعہ مہینوں تک ترقی کے آثار قطعاً محسوس نہیں ہوتے۔ چند الفاظ سیکھ لیے جاتے ہیں لیکن چھپی ہوئی کتاب دیکھ کر پڑھنے کی قابلیت بہت کم پیدا ہوتی ہے۔

جب وہ دور ختم ہوتا ہے جس میں بچہ بظاہر ترقی کرتا نہیں معلوم ہوتا تو پھر ترقی کا خطِ منحنی اوپر کو بڑھنا شروع ہوتا ہے جو اس بات کو ظاہر کرتا ہے کہ اب لیاقت میں تیزی سے معقول اضافہ ہو رہا ہے۔ کچھ عرصہ تک ترقی کا یہ عمل جاری رہتا ہے اور یہ بات خطِ منحنی کے تقریباً عمودی حصہ کے ذریعہ ظاہر ہوتی ہے۔ تھوڑے عرصہ بعد ترقی پھر سست پڑ جاتی ہے اور بعد ازاں

بالکل رک جاتی ہے۔ ترقی کے تیز رفتار دور کے بعد، زبردست سست رفتاری کے دور کو شکل نمبر ۲ میں خط منحنی کا اوپری حصہ ظاہر کرتا ہے۔

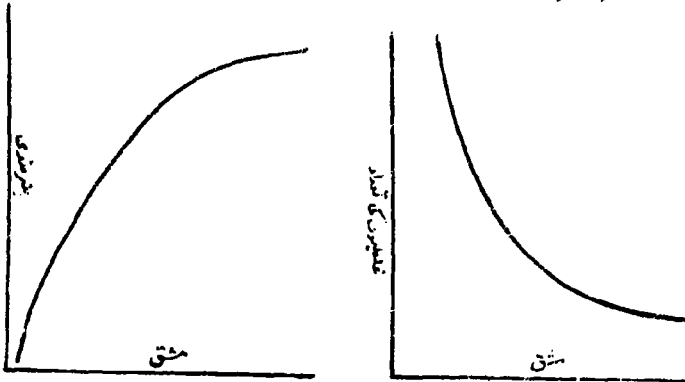
اس طرز کا خط منحنی مختلف قسم کی قابلیتوں کی ترقی کو پیش کرتا ہے۔ بچہ کی پڑھنے کی قابلیت عام انداز میں شکل نمبر ۲ سے ظاہر ہوتی ہے۔ جب ظاہرا عدم ترقی کا ابتدائی مرحلہ ختم ہو جاتا ہے تو ترقی کی رفتار تیز ہو جاتی ہے لیکن بچہ کی ۱۳ سال سے ۱۹ سال عمر کے دوران ہی ایسا وقت آجاتا ہے جب ترقی معمولی ہوتی ہے یا بالکل رک جاتی ہے۔ اس کے بعد قابلیت قطعاً ایک حال پر قائم رہتی ہے۔ انسان جس رفتار سے سیکھتا ہے اور ترقی کرتا ہے اس کا خط منحنی زیادہ تر شکل نمبر ۲ کے مطابق ہوتا ہے۔ مثلاً چھوٹے بچہ کے پیروں چلنے کی صلاحیت کی صورت وہی ہوتی ہے جو اس خط منحنی میں دکھائی گئی ہے۔ تقریباً ایک سال تک بچہ کی پیروں چلنے کی صلاحیت میں بہت کم اضافہ ہوتا ہے اگرچہ پیروں چلنے میں جو اعضا استعمال ہوتے ہیں ان کی نشوونما اس دوران میں برابر ہوتی رہتی ہے۔ جب بچہ چلنے لگتا ہے تو چلنے کی صلاحیت تیزی سے بڑھتی ہے، لیکن پھر وقت آتا ہے کہ اس کے چلنے پھرنے کی صلاحیت میں ترقی کی رفتار مدھم پڑ جاتی ہے۔ بجنسہٖ الفاظ سیکھنے میں بھی اس کی ترقی کا یہی حال ہوتا ہے۔ جب تک بچہ تقریباً بارہ ماہ کا نہیں ہو جاتا وہ بظاہر زبان سے الفاظ ادا نہیں کر سکتا۔ اس کے بعد اس کی سیکھنے کی صلاحیت میں تیزی سے اضافہ ہوتا ہے، یہاں تک کہ اس کی عمر پختگی کو پہنچ جاتی ہے اور پھر اس کے ذخیرۂ الفاظ میں مطلق اضافہ نہیں ہوتا اور اگر ہوتا بھی ہے تو بہت قلیل۔

تقریباً ہر وہ چیز جس کا سیکھنا، سیکھنے والے کے لیے مشکل ہو، بہت آہستہ آہستہ سمجھ میں آتی ہے بظاہر ہے کہ کسی چیز کو شروع کرنے میں بہت وقت لگتا ہے۔ ریاضی کے مشکل مسائل، غیر مانوس زبان یا پیانو کا سیکھنا یا کسی ایسی ہنرمندی یا قابلیت کا حاصل کرنا، جس کا حصول بہت دشوار ہو، ان سب امور میں ابتداً ترقی کی رفتار دھیمی ہوتی ہے۔

خط منحنی کے نچلے نصف حصہ کو غور سے دیکھیے تو معلوم ہوگا کہ اس حصہ کی شکل مجوّف اور اوپر کے نصف شکل محدّب ہے۔ جب کسی چیز کو سیکھنے کی رفتار بڑھ رہی ہو تو اس وقت خط منحنی مجوّف ہوتا ہے۔ یہ وہ خط منحنی ہے جو دھیمی ترقی کے بعد تیز رو ترقی کے دور کو بتاتا ہے۔

ظاہر ہے کہ اگر حصول علم کے پورے دور کو دکھانا منظور ہو تو تعلیمی خط منحنی مجوّف نہیں ہو سکتا اس لیے کہ تعلیم حاصل کرنے کی شرح کا غیر معینہ عرصہ تک بڑھتے رہنا ممکن نہیں۔ جب ترقی رک جانے کے قریب ہوتی ہے تو اس کی رفتار میں دھیماپن آجاتا ہے اور بالآخر وہ دور آتا ہے کہ ترقی بالکل رک جاتی ہے۔ ہر ایک کام میں آدمی کی ترقی، غیر معینہ مدت تک جاری نہیں رہ سکتی۔ آدمی کوئی نیا مضمون لے سکتا ہے، اس کی یہ بھی کوشش ہو سکتی ہے کہ کوئی نیا ہنر سیکھے، لیکن آخر کار، وہ حد آجاتی ہے جس سے آگے وہ ترقی نہیں کر سکتا۔ علم الحساب کے ذریعہ طالب علم حساب کتاب کرنے کی لیاقت بڑھاتا رہتا ہے۔ لیکن پھر اس کی انتہا کا بھی وقت آجاتا ہے اور قابلیت اس سے آگے نہیں بڑھ پاتی۔ ٹائپ کرنے والا ٹائپ کرتے کرتے ایسے نقطہ پر پہنچ جاتا ہے جس کے بعد چاہے وہ جتنی بھی جاں فشانی سے کام لے، اس سے زیادہ تیز رفتاری یا صحت کے ساتھ ٹائپ نہیں کر سکتا۔ موسیقار کے لیے بھی ایک نقطۂ عروج ہوتا ہے، جس کے بعد مزید ترقی ممکن نہیں۔ ہو سکتا ہے وہ موسیقی کے نئے مواد پر قدرت حاصل کر لے، لیکن طرز ادا میں زیادہ خوبی پیدا نہیں کر سکتا۔ ہر قسم کے علم و فن کی رفتار کا یہی حال ہے۔ سب کی ایک آخری حد ہوتی ہے جس سے آگے جانا ممکن نہیں۔ بہر حال یہ یاد رکھنا چاہیے کہ شاذ و نادر ہی ہم اپنی صلاحیتوں کی آخری حد تک پہنچ پاتے ہیں اور بہت سے میدانوں میں ہماری تعلیم ابتدائی مرحلوں سے آگے بڑھنے نہیں پاتی۔

شکل ۲۰ میں تعلیم کا خط منحنی مجوّف و محدّب ہے۔ یعنی نچلا نصف حصہ مجوّف اور بالائی نصف محدّب۔ یہ ایک عام خط منحنی ہے۔ سیکھنے کا عمل جو رُخ زیادہ تر اختیار کرتا ہے اسے یہ خط ظاہر کرتا ہے۔ اس میں شک نہیں کہ بہت سے انفرادی اختلافات ملیں گے، انفرادی مثالوں میں اختلافات لازمی طور پر ہوتے ہی ہیں۔ اتار چڑھاؤ، انفرادی خطوط منحنی کی خصوصیت ہیں اور صرف جامع یا اوسط درجہ کے خطوط منحنی اس طرح کی ناہمواریوں سے مبرّا ہوتے ہیں۔ رہی بات جمودی سطح کی سو وہ تعلیم کے زمانہ میں اتنے تھوڑے وقفہ کے لیے آتی ہے کہ لمبی مدت کی تعلیمی ترقی ظاہر کرنے والے خط منحنی میں اس کی نشان دہی نہیں ہوتی۔ لیکن کم مدت میں، جو ہنر مندی حاصل کی جاتی ہیں ان کو ظاہر کرنے والے خطوط منحنی کا معاملہ اس سے مختلف ہے۔ ان کے

اتار چڑھاؤ کا ذکر بعد میں آئے گا۔ مثلاً جو کچھ طالب نے سیکھا ہے، اس کی مقدار ظاہر کرنے کی بجائے، اگر غلطیوں کی تعداد کو گراف میں دکھایا گیا ہے، تو متواتر مشق اور وقت کے لحاظ سے خط منحنی بلند نقطہ سے شروع ہوگا اور جوں جوں غلطیاں کم ہوتی جائیں گی یہ خط نیچے کی طرف جھکتا جائے گا۔ شکل ۲۲ میں اس خط کے کے خط منحنی کو پیش کیا گیا ہے۔ اس خط کا نیچے کی طرف گرنا تعلیمی ترقی کو ظاہر کرتا ہے۔

شکل ۲۱ محدب خط منحنی

شکل ۲۲ مشق کرنے کی وجہ سے غلطیوں میں کمی

ابتدائی مرحلہ میں تیز رفتاری

شکل ۲۱ میں حصول تعلیم کا وہ خط منحنی کھینچا گیا ہے جس سے ابتدائی ترقی کو تیزی سے بڑھتے ہوئے دکھایا گیا ہے۔ شروع ہی سے ترقی کی رفتار تیز ہے اور کچھ عرصہ تک اسی طرح جاری رہتا ہے اور پھر دھیمی پڑجاتی ہے اور بالآخر اس سطح پر پہنچ جاتی ہے جس کے بعد مزید ترقی ممکن نہیں۔ شکل ۲۱ کا خط منحنی، محدب ہے۔ یہ تعلیم کے ابتدائی مرحلہ میں ترقی کی تیز رفتاری کو ظاہر کرتا ہے، لیکن وقت کے ساتھ ساتھ یہ تیز رفتاری دھیمی پڑجاتی ہے۔ تحصیل علم کا خط منحنی اس صورت میں عام طور پر محدب ہی ہوتا ہے جب کہ طالب علم، علمی مسئلہ سے دوچار ہونے کے لیے ایسی صلاحیت اور قابلیت اپنے ساتھ لاتا ہے کہ وہ ابتداء سے ہی ترقی کرسکتا ہے اس قسم کی مثالوں میں طالب کا نقطۂ آغاز صفر نہیں ہوتا اور کچھ قابلیتیں غالباً

پہلے ہی سے حاصل کی جا چکی ہوتی ہیں، جن کی وجہ سے ابتدائی سُست رفتاری پر قابو پالیا جاتا ہے۔ ایسی حالت میں یہ بات بعید از قیاس نہیں کہ علم کی تحصیل تیزی کے ساتھ شروع سے بڑھنے لگتی ہے۔ ورنہ دراصل واقعہ یہ ہے کہ پہلے ہی بچہ کچھ نہ کچھ سیکھ چکا ہوتا ہے اور اس لیے وہ ابتدائی مرحلوں پر قابو پالیتا ہے۔

مثال کے طور پر اسکیٹنگ (کھڑاؤں سے برف پر پھسلنا) سیکھنے کے لیے اس ہنر کو حاصل کرنے سے پہلے ہمارے اندر حس و حرکت کی وہ تمام قابلیتیں موجود ہوتی ہیں جن سے ہم نے چلنا پھرنا اور جسم کا توازن قائم رکھنا سیکھا ہے۔ چھلا پھینک کر کھونٹی پر ٹانگنے کا کھیل سیکھنے سے پہلے آدمی دوسرے کھیلوں کے ذریعہ، چیزوں کو اچھالنے کی مشق کر کے مہارت پیدا کر چکا ہوتا ہے۔ یہی وجہ ہے کہ رفتارِ تعلیم ابتدا میں تیز ہوتی ہے ورنہ اگر پہلے سے کچھ بھی نہ سیکھا گیا ہو تو ترقی کی رفتار اتنی تیز نہیں ہو سکتی۔ اسی طرح اگر کوئی شخص چند سال تک حساب کا مطالعہ کرنے کے بعد، الجبرا سیکھنا شروع کرے یا کئی سال کتابیں پڑھنے کا تجربہ کرنے کے بعد جغرافیہ یا تاریخ کی طرف متوجہ ہو تو اس کی ترقی کی ابتدائی رفتار، پچھلے معاون تجربوں کی بنا پر بہت تیز ہوتی ہے۔ عام طور پر سابقہ تیاری کے بغیر، ہم بہت کم کام شروع کرتے ہیں۔ سابقہ تیاری، ابتدائی منزلوں میں سیکھنے کی رفتار کو بڑھانے کا باعث ہوتی ہیں۔

جب کوئی شخص ایسی چیز سیکھنا چاہے جو فی نفسہٖ مشکل ہو یا اس وجہ سے مشکل معلوم ہوتی ہے کہ وہ اس شخص کے لیے غیر مانوس ہے تو ترقی کی رفتار بتانے والا خط منحنی تیزی سے اوپر کو نہیں بڑھتا۔ اگر کوئی شخص مشکل معمے حل کرنے کی کوشش میں مصروف ہو تو ابتدا میں کامیابی بہت کم ہوتی ہے لیکن کچھ ایسا وقت گزرنے کے بعد جس میں بظاہر ترقی کا شائبہ بھی نہیں ہوتا وہ ان معموں کو بہت جلد حل کر لیتا ہے۔ حساب اور الجبرا کے سوالات حل کرنے میں، ابتداً رفتار ترقی بہت سُست ہوتی ہے، لیکن وقت آتا ہے جب طالب علم ان کے حل کرنے کا راز سمجھ لیتا ہے اور اس کے بعد ترقی کی رفتار تیز ہو جاتی ہے۔ تعلیم حاصل کرنے میں اس قسم کی ترقی کو بتانے والا خط منحنی مجوف شکل (پیالہ نما سطح) کا ہوتا ہے اور بالآخر کچھ مدت تک سپاٹ رہتا ہے، پھر محدب (کُروی) حصہ کا اضافہ

ہونے پر وہ مجوف و محدّب شکل اختیار کر لیتا ہے۔ خطِ منحنی کی یہ شکل، اس خط کی شکل سے مختلف ہوتی ہے جس میں ابتدائی ترقی کی رفتار تیز ہوتی ہے اور اس کی وجہ یہ ہے کہ موخرالذکر میں مجوف حصّہ نہیں ہوتا اور وہ خالص محدّب شکل کا ہوتا ہے۔ ان مختلف تصورات کی وضاحت شکل نمبر۲ و ۱۲ سے بخوبی ہوتی ہے۔

خطِ منحنی کے تیزی سے اوپر بڑھنے کی ایک وجہ یہ بھی ہے کہ جب طالب علم پہلے پہل کسی تعلیمی کام یا مسئلہ کی طرف لپکتا ہے تو اسے وہ ایک انوکھی چیز معلوم ہوتی ہے، اسی وجہ سے وہ بہت تیزی سے ترقی کرتا ہے۔ لیکن رفتہ رفتہ اس کی دلچسپی سرد پڑ جاتی ہے۔ مگر یہ کیفیت ہمیشہ نہیں ہوا کرتی ایسا بھی ہوتا ہے کہ شروع شروع میں طالب علم کو تعلیمی کاموں سے دلچسپی نہیں ہوتی لیکن بعد میں جب اس کی لیاقت بڑھ جاتی ہے تو وہ ان میں دلچسپی لینے لگتا ہے۔ ہماری بہت سی قابلیتیں اور عادتیں ایسی ہوتی ہیں جنھیں حاصل کرنے کی غرض سے پہلے ہمیں ہمت شکن کاموں کو انجام دینا چاہیے۔ ان دشواریوں سے گزر کر بالآخر یہ کام ہمارے لیے آسان ہو جاتے ہیں اور پھر انھیں جوش و خروش کے ساتھ انجام دینے کا ولولہ ہمارے دل میں پیدا ہو جاتا ہے۔

ہموار سطح

جس دور میں طالب علم بظاہر کوئی ترقی نہیں دکھاتا اور جس کے بعد وہ ترقی کرنا شروع کرتا ہے، ایسے وقفہ کو ہموار سطح (یا جمود) کہتے ہیں۔ تحصیل علم کے خطوط منحنی کے وہ حصے، جن سے پہلے اور بعد میں تعلیمی ترقی میں ابھار ہوتا ہے، ہموار سطح (جمود) کو ظاہر کرتے ہیں۔ ہموار سطح کے دوران تعلیم میں بظاہر نہ کوئی ابھار ہوتا ہے نہ ترقی۔ جب یہ دیکھا جائے کہ پڑھنے کی لیاقت نہیں بڑھتی، یا پیانو سیکھنے والے کی ترقی مسدود معلوم ہوتی ہے، یا جمناسٹک کرنے والا اپنے کرتبوں میں بہتری نہ پیدا کر سکے، یا جب فن تقریر سیکھنے والا طالب علم تقریر کرنے کی لیاقت نہ بڑھا سکے تو سمجھ لینا چاہیے کہ ان میں سے ہر شعبہ کا طالب علم، جمود کے دور سے گزر رہا ہے، جیسا کہ متذکرہ مثالوں سے ظاہر ہوتا ہے

تعلیمی مدت کے دوران، ہموار سطحیں (جمود) عام طور پر دنوں، ہفتوں اور مہینوں تک باقی رہتی ہیں۔ اتنا ہی نہیں بلکہ قابلیتوں کے فروغ پانے کا جہاں تک تعلق ہے، ہموار سطحیں یعنی جمود، پوری عمر کے قابل لحاظ حصہ میں واقع ہوتی رہتی ہیں تعلیم میں ابتدائی ترقی اور ترقی کی آخری حد کے درمیان ایسے اوقات بھی آتے ہیں جب حصول تعلیم کی رفتار نسبتاً ساکن ہو جاتی ہے۔

اس بحث میں ہم تعلیمی خط منحنی کے آخری سرے کو ہموار سطح (جمود) کے نام سے موسوم نہیں کر سکتے۔ اس لیے کہ غالباً آخری سرے کا مطلب یہ ہوتا ہے کہ کسی مخصوص شخص کی ترقی انتہا کو پہنچ چکی ہے اور اب وہ آگے کوئی ترقی نہیں کر سکتا۔ ترقی کی آخری حد کے بارے میں ہم جداگانہ بحث کریں گے۔ یہاں تو صرف حصول تعلیم کے ابتدائی اور آخری مرحلوں کے درمیان جو ترقی رک جاتی ہے اس تک بحث محدود رہے گی۔

ہو سکتا ہے کہ طالب علم کی سطح، ہموار اس وجہ سے ہو کہ وہ تکان محسوس کرتا ہے یا تعلیم سے اکتا جاتا ہے۔ اکتا جانا ہماری رائے میں زیادہ اہم عنصر ہے۔ اگر طالب علم کو تعلیم سے دلچسپی نہ رہے اور رسمی طور پر برائے نام پڑھتا رہے یا مشین کی طرح ڈھرے پر چلتا رہے تو سمجھ لو کہ وہ ہموار سطح پر پہنچ گیا ہے بعض دفعہ ایک ماہ یا اس سے زیادہ عرصہ تک طالب علم اپنے مضامین میں کوئی ترقی نہیں کرتا اور ایسا معلوم ہوا کرتا ہے جیسے وہ تعلیم سے اکتا گیا ہو اور علم حاصل کرنے میں اسے کوئی دلچسپی نہ رہی ہو لیکن بالکل بے سود وقت گزرنے کے بعد، کوئی نہ کوئی بات ایسی واقع ہوتی ہے جس سے اس کے دل میں تعلیمی کارکردگی کے لیے ایک ولولہ اور جوش پیدا ہوتا ہے اور وہ تعلیمی جمود سے نکل جاتا ہے۔ یہ سپاٹ سطحیں (جمود) یا بے سود وقفے کثرت سے انجانے طور پر آتے ہیں اور انجانے طریقے پر ہی گزر جاتے ہیں۔

ہموار سطح یعنی جمود کی منزل کی ایک توضیح یہ بھی ہو سکتی ہے کہ اس دوران میں طالب علم اعلیٰ قسم کا جوابی عمل حاصل کرنے کی کوشش کرتا ہے۔ وہ حصول علم اور جوابی عمل کی نسبتاً سادہ اور کم موثر کیفیت سے نکل کر زیادہ پیچیدہ اور کارگر کیفیت کی طرف قدم بڑھانے

کی تیاری کرتا ہے۔ مثلاً پڑھنے ہی کو لیجیے اس میں طالب علم، صوتی حروف کو الفاظ میں اور لفظوں کو چھوٹے چھوٹے فقروں میں ملانا سیکھتا ہے۔ جب طالب علم زیادہ بڑے الفاظ یا زیادہ بڑے فقروں کو ملاکر انھیں زبان سے ادا کرنے میں کامیاب ہو جاتے تو سمجھنا چاہیے کہ وہ سپاٹ سطح سے گزر کر ترقی کر رہا ہے۔ یہی صورت حساب سیکھنے میں بھی پیش آتی ہے۔ اگر کوئی طالب علم محض ایک عدد کو دوسرے عدد میں جوڑنے کی جگہ چند عددوں کو بہ یک وقت جوڑنے کی لیاقت پیدا کرلے تو اس کے یہ معنی ہیں کہ اس نے حساب میں ترقی کی ہے۔ اسی طرح ضرب کرنے میں اگر استاد اپنے شاگرد کو "حاصل" کی گتھی سلجھانے کے قابل بنادے تو سمجھ لینا چاہیے کہ طالب علم نے ضرب کا قاعدہ سمجھنے میں ترقی کی ہے۔ اگر کوئی شخص ٹائپ کی مشین میں ایک ایک حرف کو تلاش کرے اور ٹائپ کرنے میں صرف ایک ہی انگلی سے کام لے، تو اُسے ٹائپ کا ٹچ سسٹم (Touch System) سیکھنے میں سپاٹ سطح سے دوچار ہونا پڑتا ہے، یعنی وہ ٹچ سسٹم سیکھنے میں، باوجود کوشش ترقی نہیں کرسکتا اس لیے کہ ٹچ سسٹم میں تمام انگلیوں کو کام میں لانا پڑتا ہے اور ٹائپ کرنے والے کو ٹائپ رائٹر کی کنجیاں دیکھنے کی ضرورت نہیں پڑتی۔ ابتدا میں ترقی کے کوئی آثار نظر نہیں آتے اور ٹائپسٹ کی کارگزاری کچھ عرصہ کے لیے اور بھی ناقص ہو جاتی ہے۔ لیکن تھوڑی مدت مشق کرنے کے بعد اس کی ہنرمندی زیادہ اونچی سطح پر پہنچ جاتی ہے۔ یہی حال غور و فکر کرنے والے شخص کا ہے۔ اس کے سوچ بچار کی سطحیں بھی سپاٹ دور سے گزرتی ہیں اور وہ بھی اس وقت تک اس دور سے عہدہ برا نہیں ہوسکتا جب تک کہ جزئیات کی تعمیم کرکے انھیں کلیات (اصولوں) کی شکل میں نہیں لے آتا۔ اور پھر ان کلیات کو خاص حالات یعنی جزئیات پر منطبق کرنے کی قابلیت پیدا نہیں کرلیتا۔ ابتدا میں وہ جزئیات پر کم و بیش جدا جدا شکل میں غور و فکر کرتا رہتا ہے اور اس میں یہ صلاحیت نہیں ہوتی کہ جزئیات کو مربوط کرکے منطقی تصورات کی شکل میں ڈھال سکے۔ اس تمام بحث کا مقصد یہ ہے کہ طالب علم جب ادنیٰ و اعلیٰ کارکردگی کے درمیانی عبوری دور میں ہوتا ہے تو اس وقت کی تعلیمی رفتار سطح ہموار پر ہوتی ہے یعنی اس کی ترقی میں جمود آجاتا ہے۔

ہم کارکردگی کی اُن سطحوں کے بارے میں ذکر کر رہے ہیں جو سادہ شکل سے شروع ہو کر پیچیدہ شکل اختیار کرتی ہیں۔ یہ پیچیدگیاں مختلف مرحلوں پر مختلف قسم کی ہوتی ہیں۔ اس کو اکثر درجہ بدرجہ تنظیم کا نام دیا جاتا ہے۔ ابتدائی سطحیں سادہ ہوتی ہیں آگے چل کر وہ پیچیدہ بن جاتی ہیں اور باری باری سے، کارکردگی کی ہر پیچیدہ سطح، پیچیدہ تر اور زیادہ موثر طرز عمل اختیار کر لیتی ہے۔ درجہ بدرجہ تنظیم، مواد مضمون کی ہر منطقی ترتیب میں نمایاں ہوتی ہے جیسا کہ ریاضی کے مضمون سے ظاہر ہوتا ہے۔ ریاضی، جمع کے سادہ سے سادہ سوالات سے شروع ہو کر، آئین سٹین کی مساوات جیسے پیچ در پیچ، اُلجھے ہوئے مسائل تک پھیلی ہوئی ہے سادہ چیز بتدریج زیادہ پیچیدہ بن جاتی ہے یہاں تک کہ یہ ترتیب مدارج اتنی پیچیدہ ہو جاتی ہے کہ کچھ لوگ ہی اس کا مطلب سمجھ سکتے ہیں۔ ہر طالب علم کی ذہنی سطح جدا جدا ہوتی ہے۔ وہ اسی سطح تک جا سکتا ہے اور اس سے آگے نہیں بڑھ سکتا، کچھ اوسط درجہ کی سطحوں تک پہنچ سکتے ہیں اور معدودے چند لوگوں کی رسائی اعلیٰ ترین سطحوں کی ہوتی ہے۔ کارکردگی کی ترتیب مدارج کے مطابق سپاٹ سطح کا زمانہ وہ ہوتا ہے جب طلبا، زیادہ بالیاقت اور پیچیدہ تر ڈھنگ کی کارکردگی کی صلاحیت پیدا کرنے کے لیے اپنے آپ کو تیار کرتے ہیں۔

علم و ہنر کو فروغ دینے کا کوئی بھی میدان کیوں نہ ہو، طالب علم، ترقی کے خط منحنی کے ایک ایسے مقام پر پہنچ جاتا ہے جہاں علم یا ہنر کی پیچیدگیاں اس کی رفتار ترقی کو بڑی حد تک دھیما کر دینے کا موجب بن جاتی ہیں۔ یہ مقام خط منحنی کے سپاٹ حصہ سے ظاہر ہوتا ہے۔

حصول علم و ہنر کی پیچیدگی میں جو دن بدن اضافہ ہوتا ہے، اس کا جزوی تعلق، ترقی کی اس مقدار سے ہے جو طالب علم کو مکمل کرنا باقی ہے۔ ابتدا میں گویا کہ سارے کا سارا میدان نظروں کے سامنے ہوتا ہے۔ لیکن طالب جوں جوں ترقی کرتا ہے مواد علم کی وہ ممکنہ مقدار جسے حاصل کرنا باقی ہے گھٹتی جاتی ہے۔ پیچیدگی بھی عام طور پر بڑھتی رہتی ہے، لیکن جو کچھ سیکھنا باقی ہوتا ہے اس کا تناسب گھٹتا جاتا ہے اور نتیجہ میں ترقی کی رفتار سست پڑ جاتی ہے۔ جب طالب علم اُس نقطہ پر پہنچ جائے جہاں اس کی ترقی کی حد عملی طور پر ختم

ہو جاتی ہے تو خط منحنی کی سپاٹ شکل اُسے ظاہر کرتی ہے۔

طالب علم کی ترقی اس وقت بھی رُک جاتی ہے جب متعلقہ کام اس کے لیے زیادہ پیچیدہ یا مشکل ہو، ایسے موقع پر اُستاد، ہوشیاری اور توجہ کے ساتھ؛ اپنے شاگرد کے دہرانے کا کام، تحریری کام اور امتحانات کے کام کی دیکھ بھال کرنے۔ بہت بڑی مدد کر سکتا ہے اور کام کے اُن حصوں کا پتہ لگا سکتا ہے جو انفرادی طور پر کسی طالب علم کے لیے دشواری اور پریشانی کا موجب ہوتے ہیں۔ اس سلسلہ میں اُستاد اپنے شاگردوں کی ہمت افزائی اس طرح بھی کر سکتا ہے کہ اُن سے سوالات کرنے کے لیے کہے اور جو خاص مسائل اُن کی راہ میں رکاوٹیں ڈالتے ہوں انھیں اُستاد کے سامنے پیش کریں۔ حالات کی بہت سی صورتیں اس گتھی کی مانند ہوتی ہیں جو سوت کے لچھے میں پڑ جاتی ہے اور سلجھاتے وقت پریشان کرتی ہے۔ایک گتھی سلجھانے کے بعد سوت کا گولا تیزی سے بنتا چلا جاتا ہے، یہاں تک کہ کوئی دوسری گتھی سلجھانی پڑ جائے۔ اس طرح استاد بھی اپنے شاگردوں کے پیچیدہ مسائل کو سلجھا سکتا ہے اور ان کے لیے موقع فراہم کر سکتا ہے کہ وہ تعلیمی اور شخصی طور پر ترقی کرتے رہیں۔

استاد کو چاہیے کہ وہ اپنے شاگردوں کی بُری عادتوں اور تعلیم سے عدم دلچسپی پر نظر رکھے۔ یہ دونوں چیزیں یعنی بری عادتیں اور تعلیم سے عدم دلچسپی اکثر ساتھ ساتھ پائی جاتی ہیں۔ طلبا ر میں اکثر یہ بڑی عادت ہوتی ہے کہ وہ کافی مطالعہ نہیں کرتے اور مطالعہ کرنے کی اچھی عادتیں ان میں نہیں ہوتیں۔ طلبار میں کچھ اور مخصوص عادتیں ہوتی ہیں مثلاً پڑھتے وقت ہونٹوں کو ہلانا، جن سطروں کو پڑھ چکے ہیں اُن پر آنکھوں کو آگے پیچھے حرکت دے کر بار بار نظریں گڑونا، اور بہت آہستہ آہستہ پڑھنا۔ ان بُری عادتوں کی طرف بھی اُستاد کو توجہ کرنی چاہیے۔ کسی بچہ سے صرف بات چیت کرنا ہی کافی نہیں۔ بات چیت سے تھوڑی بہت مدد تو ضرور مل جاتی ہے لیکن اصل ضرورت یہ ہے کہ بچہ کے لیے اصلاحی پروگرام بنایا جائے تاکہ وہ اپنے نقائص دور کر سکے اور ترقی کی راہ پر آزادانہ گامزن ہو سکے۔ اُستاد کو اپنے شاگردوں کی تعلیمی صلاحیتوں کو ہمیشہ پیش نظر رکھنا چاہیے۔ اور کسی ایک کلاس میں مختلف طلبار کی جو مختلف صلاحیتیں ہوتی ہیں ان کا بھی لحاظ رکھنا چاہیے۔

اگر کوئی طالب علم یہ محسوس کرنے لگے کہ اس کے لیے نہ تعلیم کا کوئی مقصد ہے اور نہ غرض وغایت تو سمجھ لیجیے کہ وہ ترقی کی سپاٹ سطح پر ہے۔ ایسی حالت میں وہ محنت کرنا چھوڑ دیتا ہے اس لیے کہ وہ محسوس کرتا ہے کہ تعلیم میں رکھا ہی کیا ہے۔ وہ اس سپاٹ سطح پر بھی زیادہ عرصہ نہیں ٹکتا بلکہ اس کے پیروں تلے کی زمین نکلنی شروع ہو جاتی ہے اور وہ نیچے کی طرف گرنا شروع ہو جاتا ہے۔

جب طلبا کے بارے میں معلوم ہو کہ ان کے نزدیک تعلیم کا نہ کوئی مقصد ہے اور نہ مدعا تو استاد کو ان سے بات چیت کرنی چاہیے اور یہ بتانا چاہیے کہ مختلف سرگرمیوں میں حصہ لینا ان کے لیے کیوں ضروری ہے اور کیوں انھیں اس مضمون پر عبور حاصل کرنا چاہیے جس میں وہ دلچسپی نہیں لیتے ہیں۔ رہ نمائی اور مشورہ کی ایک غرض یہ بھی ہے کہ شاگردوں پر یہ ظاہر کر دیا جائے کہ اگر وہ اسکول کی سرگرمیوں اور کاموں یا اسکول کے پروگراموں میں شریک ہوں گے تو کامیابی کے ساتھ ترقی کرنے اور علمی لوازمات سے لیس ہونے کے انھیں بہت سے مفید مواقع حاصل ہو سکتے ہیں جب طلبا کو احساس ہو جائے گا کہ وہ جو کچھ کر رہے ہیں، اس کا مقصد کیا ہے اور پھر جب استاد ان کی مدد بھی کرے گا تو وہ اس کام کو انجام دینے کے قابل ہو جائیں گے جو انھیں سونپا گیا ہے اور اسی وقت وہ عموماً ترقی کرنے لگیں گے۔

سپاٹ سطحوں کی بحث میں اکثر سوال کیا جاتا ہے کہ آیا ان سے دامن چھڑایا جا سکتا ہے یا نہیں۔ کیا کوئی ایسا طریقہ ہے جس کو کام میں لا کر سپاٹ سطح پر پہنچنے کو روکا جا سکے؟ سپاٹ سطح میں نقصان ہی نقصان ہے اور اس سے بچنا ایک پسندیدہ بات ہے تاکہ تعلیم میں باقاعدہ مسلسل ترقی جاری رکھی جا سکے۔ سپاٹ سطحوں سے کلیتاً محفوظ رہنے کا کوئی طریقہ نہیں لیکن ان کی تعداد کو کم اور مدت کو مختصر کیا جا سکتا ہے بشرطیکہ طالب علم، تعلیمی مقاصد سے باخبر ہو اور تعلیم میں اپنی دلچسپی کو اچھی طرح قائم رکھ سکے۔ بہت اعلیٰ پیمانہ پر مسلسل دلچسپی کا قائم رکھنا ناممکن ہے اور اگر ایسا ممکن بھی ہو تو بھی یہ امر مشتبہ ہے کہ طالب علمی کے زمانہ میں ترقی نہ کرنے کے جتنے بھی وقفے آتے ہیں، ان سب کو روکا جا سکتا ہے۔

ہموار یا سپاٹ تعلیمی سطحوں کو روکنے کے سلسلہ میں جو بہترین سفارش کی جا سکتی ہے وہ

یہ ہے کہ جب طالب علم دیکھے کہ اس کی کارکردگی میں کوئی بہتری نہیں ہو رہی ہے تو کام کرنا بند کر دے۔ مختصراً یہ کہ چند دن چھٹی منائے یا کسی دوسرے کام میں لگ جائے۔ جب کوئی شخص تھکا ماندہ دکھائی دے یا ترقی کرنے کے قابل نہ رہے اور اس کی کوششیں خاص سمتوں میں ناکارہ ثابت ہوں تو اُسے اپنی کوششیں ترک کر دینی چاہئیں اور اپنا وقت کسی دوسری چیز پر صرف کرنا چاہیے۔ ایسے اوقات میں وہ سپاٹ سطح پر ہوتا ہے اور وہ اپنے نصب العین کو بہت جلد حاصل کر سکتا ہے بشرطیکہ کچھ عرصہ کے لیے وہ کام کرنا چھوڑ دے، کیوں کہ کچھ مدت بعد جب وہ اسی کام کو نئے سرے سے کرنا شروع کرے گا تو ترقی کر سکے گا۔

اگر یہ واقعہ ہے کہ سپاٹ سطح سے بچنا ہو تو موجودہ تعلیمی کام کچھ عرصہ کے لیے بند کر دینا چاہیے تو اس کا مطلب یہ ہوگا کہ سادہ عوامل کو زیادہ پیچیدہ جوابی عوامل کی شکل میں منظم کرنے کے لیے سپاٹ سطح کی ضرورت نہیں ہے۔ سپاٹ سطح کے دوران میں بعض رکاوٹ ڈالنے والے عناصر یا ناقص قسم کی تکنیکیں غالباً زائل ہو جاتی ہیں اور محنت اور تعلیمی مشق کی بجائے صرف وقت اُن کو زائل کرنے کا ذمہ دار ہو سکتا ہے۔

عام طور پر دیکھا گیا ہے اور تجربہ بھی اس امر کا شاہد ہے کہ اگر ہم اپنے کام کو بند کر کے، تھوڑا وقت کسی اور طرح گزارنے کے لیے نکال لیا کریں تو دن دوگنی رات چوگنی ترقی کر سکتے ہیں۔ سال کے دوران لمبی چھٹیاں کی جاتی ہیں تاکہ پہلے سے زیادہ بالیاقت اور اہل بن کر اپنے کام پر واپس آجائیں۔ لوگ تفریحی مشغلوں میں پڑ کر اور نئی دلچسپیوں کو فروغ دے کر اُس سطح پر آجانے سے بچا کرتے ہیں جہاں ان کی ترقی کے مسدود ہو جانے کا اندیشہ ہوتا ہے۔ تجربہ نے ہمیں بتایا ہے کہ آدمی اپنے کام میں اہلیت اور دلچسپی اس وقت برقرار رکھ سکتا ہے، جب وہ مختصر یا زیادہ طویل عرصہ کے لیے اپنے کام کو ترک کر دیتا ہے۔ اس طرح، ہنرمندیوں اور لیاقتوں کے اکتساب کے پیش نظر، اگر اس مسئلہ پر زیادہ غور سے نظر ڈالی جائے تو یہ بات جانے پہچانے واقعات کے عین مطابق ہے کہ اگر طالب علم محسوس کرے کہ وہ ایسی منزل پر پہنچ گیا ہے جہاں سے آگے مزید ترقی کرنا ممکن نہیں تو اُسے تعلیمی سرگرمیاں روک دینی چاہئیں۔ اس صورت میں سپاٹ سطحوں سے بچنا ممکن

ہو سکتا ہے۔ تاہم اگر کام سے مفر نہ ہو اور وقت نکالنا ممکن نہ ہو تو طالب علم کو مخصوص امداد حاصل کرنی چاہیے یا اپنے طریقوں کو بدل دینا چاہیے۔

ترقی کی سطحیں اور حدیں کوئی ہنر ہو یا تعلیمی لیاقت ہر شخص کے لیے اس کے حاصل کرنے کی ایک حد ہوتی ہے۔ خواہ کتنی بھی کوشش کی جائے اس مخصوص حد سے آگے بڑھنا کسی کے بس کی بات نہیں۔ فرد کے بڑھنے کی قابلیت فروغ پاتی رہتی ہے، یہاں تک کہ ایک وقت آتا ہے، جب تیزی سے اور سمجھ کر پڑھنے کی قابلیت میں مزید ترقی نہیں ہوتی۔ نیز ضرب دینے، جمع تفریق اور تقسیم کرنے، الفاظ اور اعداد کو لکھنے، ٹائپ کرنے، سوئی سے سینے، لکڑی کے تختہ کو رندے سے ہموار کرنے یا لکیر کھینچنے کی رفتار کی بھی ایک حد ہوتی ہے۔ قصہ مختصر ہر طالب علم کی مختلف سرگرمیوں میں استعداد حاصل کرنے کی حدود ہوتی ہیں جہاں پہنچ کر وہ آگے ترقی نہیں کر سکتا۔

جہاں تک سادہ ہنرمندیوں کا تعلق ہے ان کے بارے میں یہ سمجھنا آسان ہے کہ انھیں طالب علم فرداً فرداً کس حد تک سیکھ سکتے ہیں۔ حساب کے زیادہ سادہ طریقوں کے متعلق ہمیں معلوم ہے کہ ان میں بچے اور بالغ، زیادہ سے زیادہ نمبر، نسبتاً تھوڑی مدت میں حاصل کر لیتے ہیں۔ یہ بات بھی بالکل ظاہر ہے کہ ٹائپ کرنے، ٹینس، گولف، اور حواس و حرکت سے متعلق دوسری سرگرمیوں میں ترقی کرنے کی ایک حد ہوتی ہے، جس تک پہنچ کر مزید ترقی نہیں کی جا سکتی۔ اسے عضویاتی حد کہتے ہیں یعنی وہ حد جس کے بعد اعضاء کام نہیں کرتے۔ جس آسانی سے پڑھتے وقت آنکھیں حرکت کرتی ہیں، ٹائپ کرتے وقت انگلیاں کام کرتی ہیں۔ دوڑتے وقت ٹانگیں جنبش میں آتی ہیں اور تقریر کرنے وقت اعضاء گفتار روانی دکھاتے ہیں، اس کی بھی ایک حد ہوتی ہے، جس کے بعد یہ اعضاء عموماً کام نہیں کر سکتے۔ ہنر کے اکتساب میں ترقی کی حدیں جس قدر نمایاں ہوتی ہیں، اتنی نمایاں، دقیق ذہنی قوتوں کے حاصل کرنے میں نہیں ہوتیں۔

جب زیادہ دقیق ذہنی مواد کا سلسلہ سامنے آتا ہے، اس وقت ترقی کی حدوں کو سمجھنا آسان کام نہیں ہوتا۔ اس بات کا بالکل امکان ہے کہ تمام لوگ عمر بھر نئے نئے الفاظ سے واقفیت پیدا کرتے رہیں۔ ان کی تاریخی اور جغرافیائی معلومات میں برابر اضافہ

ہوتا رہے اور ریاضی کی لیاقت میں بھی ترقی ہو، مگر ترقی کی ایک منزل پر پہنچ کر توازن قائم ہو جاتا ہے جبکہ آدمی جو کچھ سیکھتا ہے، وہ بھول جاتا ہے۔ اور یہی اس کی ترقی کی آخری حد ہوتی ہے۔

ورزشی آدمی، ٹائپسٹ اور فیکٹری مزدور کے معاملہ میں، آنکھوں، ہاتھوں، ٹانگوں اور گفتگو کے اعضاء کی حرکت کی عضویاتی حدیں، زیادہ کارفرما ہوتی ہیں۔ علم و دانش حاصل کرنے میں ان کی کارفرمائی اس درجہ کی نہیں ہوتی۔ طلب گار علم کی حد، اس کی ذہنی صلاحیت اور ضروریات کے مطابق ہوتی ہے اور اس کے معاملہ میں عضویاتی حدیں، براہ راست اتنی اثر انداز نہیں ہوتیں جتنی ان لوگوں پر ہوتی ہیں جن کی سرگرمیوں کی خوبی کا دارومدار جسم اور اعضاء کی حرکت پر ہوتا ہے، تاہم عضویاتی حدوں اور حصول تعلیم کے حالات کے مختلف صورتوں کے درمیان جو تعلق ہے اسے ذہن میں رکھنا چاہیے۔

تحصیل علم کی حدیں خواہ وہ حواس و حرکت سے تعلق رکھتی ہوں یا مجرد ذہنی مواد سے، ہر شخص کی جدا جدا ہوتی ہیں۔ بعض کی حدود بہت بلند ہوتی ہیں، زیادہ تعداد کی بدرجہ اوسط اور چند افراد کی تعلیمی حدیں بہت ہی پست ہوتی ہیں۔ تعلیمی صلاحیت کی اس حد کو، ہر شخص کی قوت کی بلندی کہنا درست ہوگا۔ کوئی شخص ایسا نہیں جس کی قوت کی بلندی یا انتہائی حد نہ ہو۔ لیکن شاذ و نادر ہی اس بلندی اور حد تک پہنچا جاسکتا ہے۔ عملاً ہر شخص اس سطح تک پہنچ جاتا ہے جو اس کی واقعاتی یا عضویاتی حد سے نیچے ہوتی ہے اس سطح کو عملی سطح کہا جاسکتا ہے۔ تمام لوگوں کا عملی اور نظریاتی سطحوں کا درمیانی فاصلہ، ایک دوسرے سے مختلف ہوتا ہے۔ نیز یہ فاصلہ اس تعلیمی مواد کے مطابق ہوتا ہے جسے کوئی شخص سیکھتا ہے، بعض طلبا، انتہائی کوشش کر کے نظریاتی حد کے زیادہ قریب پہنچ جاتے ہیں، دوسرے طلبا، جو کم محنت کرتے ہیں، نظریاتی حد کے اتنے قریب نہیں پہنچتے۔ نظریاتی یا عضویاتی حد، اس حد کو کہتے ہیں جس تک پہنچنے کے لیے انسان کا کوئی زبردست مقصد ہو اور جس کے حصول کے لیے وہ اپنی پوری توانائی ان مسائل اور کاموں پر صرف کرے، جن پر وہ عبور حاصل کرنا چاہتا ہے۔ جو بچے ہجے کرنے کے کسی اہم مقابلہ کی تیاری کر رہے ہوں اور برابر محنت اور

مشق کرتے رہتے ہوں ان کی تعلیم انتہائی حدود سے ہم کنار ہوتی ہے۔ برخلاف اس کے وہ لڑکا جو اپنے سبقوں کو عام ڈھرّے کے مطابق تیار کرتا ہے وہ اپنی تعلیمی ترقی کی حقیقی حد سے بہت پیچھے رہ جاتا ہے۔ اپنے امتحانوں کی خاطر جب طلبا رٹنے لگتے ہیں تو ان کی پڑھائی انتہائی حد تک پہنچ جاتی ہے، لیکن آخر کار وہ جو کچھ حاصل کرتے ہیں اس کی مقدار ان کی واقعی صلاحیت کی حد تک نہیں پہنچ پاتی۔ کام کرنے کی نتیجہ خیز عادتوں اور وقت اور کوشش کے بہترین استعمال کی بدولت آدمی جو کچھ حاصل کرتا ہے وہ اس کے لیے مناسب سطح ہے۔ یہ سطح عملی اور نظریاتی سطح کے درمیان ہوتی ہے۔

لہٰذا مناسب ہے کہ مختصر مدت میں زیادہ سے زیادہ حاصل شدہ علم یا ہنرمندی اور آخری حد تک پہنچی ہوئی کسی مخصوص سرگرمی یا مضمون کے درمیان امتیاز کیا جائے۔ ہو سکتا ہے کہ کوئی بچہ کسی خاص دن بڑی خوش اسلوبی سے خاموش مطالعہ کرے۔ لیکن رفتار اور سمجھ بوجھ کے لحاظ سے اس انتہائی حد تک نہ پہنچ سکے جس کی وہ بالقوہ صلاحیت رکھتا ہے۔ یہی بات دوسری چیزوں پر بھی صادق آتی ہے، مثلاً لکھنا، لکڑی کا کام، تاریخ، آرٹ یا کوئی اور سرگرمی یا کام۔ چند مثالوں کے علاوہ شاذونادر ہی ایسا ہوتا ہے کہ کوئی آدمی اپنی پوری کی پوری ممکنہ قوتوں کے مطابق تعلیم حاصل کرتا ہو۔ البتہ اگر کوئی قوی مقصد اُسے اُکسائے یا شدید مقابلہ کا خیال دامن گیر ہو تو وہ اپنی تمام پوشیدہ قوتوں کو کام میں لاتا ہے، جیسا کہ موسیقی، ہجا کرنے، کھیل کود یا دوسرے مضامین یا سرگرمیوں میں ہوا کرتا ہے۔

اس کے علاوہ اس امر میں بھی شبہ ہے کہ کسی بچہ یا بالغ آدمی میں اتنی کوک بھری جا سکتی ہے کہ وہ علم و ہنر کی آخری حد تک پہنچ کر ہی دم لے۔ محدود میدانوں میں آدمی، حصول علم و ہنر کے لیے زیادہ سے زیادہ کوششیں کر سکتا ہے۔ ایک موسیقار، اداکارہ، سرجن، گولف کا کھلاڑی یا لیکچرار کی ماہرانہ کارکردگی میں اس بات کی جھلک نظر آنی چاہیے کہ اس نے زیادہ سے زیادہ کوشش کی ہے اور ان چیزوں کے سیکھنے میں اپنی صلاحیتوں سے پورا کام لیا ہے، لیکن کسی طالب یا اُستاد سے یہ توقع نہیں کرنی چاہیے کہ وہ اپنے ہر کام کی انجام دہی میں، اپنی امکانی حد تک پہنچ جائے گا۔ اول الذکر یعنی موسیقار وغیرہ تھوڑے عرصہ کے

لیے اپنی صلاحیتوں کی حد تک پہنچ جاتے ہیں اگرچہ ان کی کارکردگی بھی اکثر ان کی امکانی حد سے نیچے ہی رہتی ہے۔ اس کے برخلاف طالب اور استاد، ہر روز اسکول میں چھ یا اس سے بھی زیادہ گھنٹے پڑھنے پڑھانے اور کام کرنے پر صرف کرتے ہیں، تاہم انھیں تمام وقت ان کی صلاحیت کے مطابق زیادہ سے زیادہ کارکردگی دکھانے پر اکسایا نہیں جاسکتا ان کی عملی حد، ان کی خوش حال زندگی کی مناسبت سے اتنی بلند ہونی چاہیے، جتنی ممکن ہو۔ اگر طالب علم اور اُستاد اپنی سیکھنے کی سطح کو امکانی حد کے برابر لانے کی کوشش کریں گے تو ان میں اضطراری کیفیت پیدا ہو جائے گی اور ان کی تندرستی بھی بگڑ جائے گی۔ سیکھنے کے عمل کو مناسب سطح پر برقرار رکھنا چاہیے نیز اس کام میں عمدہ جذباتی ہم آہنگی کا قائم رکھنا بھی ضروری ہے۔ بہت سے طلبا اور استاد ایسی سطح پر پائے جاتے ہیں جو مناسب سطح سے نیچی ہوتی ہے انھیں زیادہ اہل بننے پر اکسانا چاہیے۔ بعض اساتذہ اور طلبا ضرورت سے زیادہ سیکھنے کی کوشش میں سر کھپاتے ہیں انھیں عملی سطح سے زیادہ ہم آہنگ ہونا چاہیے۔

اُستاد ان تصورات اور معانی کا استعمال کس طرح کرے

جن تصورات کو پیش کیا گیا ہے وہ اُستاد کے عملی استعمال کے لیے ہیں۔ آغاز، ترقی کی رفتار، سپاٹ سطحیں (جمود) اور ان کی مدت، سطحیں اور حدیں سب کے سب اُستاد کے طریقہ تعلیم سے براہ راست متعلق ہیں۔

مثلاً جب کوئی نیا کام شروع کیا جائے تو اس کا آغاز، جہاں تک ممکن ہو، اچھے سے اچھا ہونا چاہیے۔ لہٰذا استاد اگر کسی نئے موضوع، نئے عنوان، یا نئے مضمون کو شروع کرنے کے لیے بخوبی تیار ہو اور یہ جانتا ہو کہ اُسے کیا کرنا ہے اور کس طرح کرنا ہے تو اچھے آغاز کا زیادہ امکان ہے۔

ابتدا سے ہی تعلیم میں زور اور جوش پیدا کر کے اور کام کو با مقصد بنا کر اور طلبا میں دلچسپی پیدا کر کے اور مناسب معیار کے مطابق کام کرنے سے، طلبا کے حصول کا خط منحنی سیکھنے کی تیز رفتاری کی بنا پر، اوپر کی طرف بڑھتا چلا جائے گا۔ اس کے علاوہ اُستاد یہ بھی

نوٹ کرسکتا ہے کہ کہیں طلبا ء میں مقصدیت کی کمی تو واقع نہیں ہو رہی۔ ہے یا انہوں نے تعلیم میں دلچسپی لینا تو نہیں چھوڑ دیا ہے اور بظاہر وہ سیکھنے کی سپاٹ سطح پر تو نہیں پہنچ چکے ہیں۔ ایسی صورت میں اُستاد کو، نیا مواد پیش کرتا، نئے طریقوں کو آزمانا، سرگرمیوں میں رنگارنگی پیدا کرنا چاہیے۔ نیز سمجھ بوجھ سے کام لے کر کوشش کرنی چاہیے کہ طلبا ء سپاٹ سطح سے گزر کر آگے بڑھیں۔

استاد کو ان طلبا ء سے بھی واقفیت ہوگی جو طویل جدو جہد کے بعد، مناسب سطح پر تعلیمی کام انجام دے رہے ہیں اور ان طلبا ء کو بھی جاننا ہوگا جو اپنی تعلیمی ترقی کی حدوں تک پہنچ گئے ہیں اور جن کی عملی سطح اتنی پست ہے کہ وہ اپنی صلاحیتوں کے ایک چھوٹے سے حصہ کو کام میں لا رہے ہیں۔ یہ عقل مندی کی بات ہوگی اگر استاد اور اس کے شاگرد، مناسب وقت پر تعلیمی ترقی کا انفرادی اور گروپ وار چارٹ تیار کریں تاکہ انھیں معلوم ہوسکے کہ کتنی ترقی ہو رہی ہے۔ اس طریقہ سے بہت سے طلبا ء میں اپنی تعلیم کی ترقی کا احساس پیدا ہو جائے گا جو ایک محرک کا کام دے گا۔

عمر، پختگی، اور حصول تعلیم کی قابلیت

حصول تعلیم کے تعلق سے، عمر اور پختگی کے دو پہلوؤں پر بحث کرنا مناسب معلوم ہوتا ہے۔ ان میں ایک پہلو عمر سے تعلق رکھتا ہے، یعنی دماغی و جسمانی پختگی حاصل ہونے تک سیکھتے رہنا۔ دوسرا پہلو یہ ہے کہ نشوونما کی اس منزل پر پہنچ جانے کے بعد سیکھنے کے سلسلہ کو جاری رکھنا۔ بلوغ کے زمانہ میں تعلیم حاصل کرنے کے معاملہ میں عمر اس درجہ اہمیت نہیں رکھتی جتنی کہ بچپن کے دور میں اس کی اہمیت ہوتی ہے۔ بچپن میں عمر کے چند سال کا فرق تعلیم کے معاملہ میں زبردست فرق پیدا کرنے کا موجب بن جاتا ہے۔ اس کے برخلاف، اس معاملہ میں بالغ شخص کے لیے چند سال کا فرق کوئی خاص اہمیت نہیں رکھتا۔

عمر اور دماغی پختگی تک تعلیم حاصل کرنا

شکل ۱۴-۱۲ میں دماغی نشوونما کی عام نوعیت کو ظاہر کیا گیا ہے، پختگی کے عمل کے ختم

ہو جانے پر وہ کون سی مخصوص عمر ہے جب دماغی نشوونما بند ہو جاتی ہے۔ یہ ایک ایسا معاملہ ہے جس پر اتفاق رائے نہیں ہے۔ لیکن تجرباتی شہادت بتاتی ہے کہ پندرہ یا سولہ سال کی عمر کے بعد دماغی نشوونما کی رفتار سست پڑ جاتی ہے۔ زندگی کا وہ دور جب محض عمر بڑھنے سے دماغی ترقی میں زبردست سالانہ اضافے ہوتے ہیں، اسکول میں داخل ہونے سے پہلے کا اور ابتدائی اسکول کا زمانہ ہے۔ ہائی اسکول کی منزل پر ترقی کی وہ رفتار سست پڑ جاتی ہے جس کا تعلق پختگی کے عمل سے ہے اور کالج کے زمانہ میں تو سمجھنا چاہیے کہ ترقی گویا اپنی انتہا پر پہنچ گئی ہے اور اس میں مزید اضافہ کی گنجائش نہیں رہی۔

قبل اسکول اور ابتدائی اسکول کا زمانہ ایسا ہوتا ہے جب بچہ ایک سال کے دوران کافی پختہ ہو جاتا ہے۔ چھ سال کی عمر میں جو کام اسے مشکل معلوم ہوتے ہیں انھیں وہ سات سال کی عمر میں پورا کر سکتا ہے اور آٹھ سال کی عمر میں تو وہ ان کاموں کو بڑی آسانی سے انجام دے سکتا ہے۔ ذہانت کی جانچوں میں تدریجی تعلیمی مشقیں شامل کی جا سکتی ہیں تاکہ ۵ سال عمر والے بچے صرف ۳۵ فی صد اور ۶ سال عمر والے بچے ۷۰ فی صد کامیاب ہوں۔ بعد کے متواتر عمر والے گروپ جو اپنی عمر کی سطح کے مطابق جانچوں میں کامیاب ہوتے ہیں ان کا فی صد ابتدائی تعلیمی دور میں سال بہ سال تیزی سے بڑھتا جاتا ہے اس لیے کہ پختگی کے عمل کی وجہ سے جو ترقی ہوتی رہتی ہے اس کی رفتار، تیرہ سال عمر ہونے تک سب سے زیادہ بہتر ہوتی ہے۔ کم عمر بچوں کے مقابلہ میں، تیرہ اور انیس سال کی درمیانی عمر کے لڑکے اور لڑکیاں جو جانچ کے مختلف سوالوں میں کامیاب ہوتے ہیں۔ ان کا فی صد سال بہ سال گھٹتا جاتا ہے۔

لہٰذا تعلیمی اعتبار سے عمر کا معاملہ بڑی اہمیت رکھتا ہے۔ اگر کوئی بچہ چھ سال کی عمر میں پڑھنا نہ سیکھ سکے تو غالباً سات یا آٹھ سال کی عمر میں سیکھ لے گا، بشرطیکہ اس کی دماغی ترقی بے انتہا سست رفتار نہ ہو۔ اگر اصل عمر کے سات یا آٹھ سال تک بھی اس کی دماغی سطح کافی ترقی یافتہ نہ ہو تو اس سے بڑی عمر میں یہ کمی پوری ہو سکتی ہے۔ لیکن کچھ بچے جن کا ذہن بہت کم ہوتا ہے اور جن کی دماغی ترقی کی شرح بہت ادنیٰ قسم کی ہوتی ہے وہ کبھی بھی اس

اُس سطح تک نہیں پہنچ سکتے جو پڑھنا سیکھنے کے لیے ضروری ہے۔ بچہ کی دماغی سطح یا دع سے بالعموم یہ ظاہر ہو جاتا ہے کہ وہ کیا چیز سیکھ سکتا ہے۔ اع اس معنی میں اہمیت رکھتی ہے کہ عمر بڑھنے کے ساتھ ساتھ، دماغی صلاحیت میں بھی اضافہ ہوتا رہتا ہے۔ صلاحیت میں اضافہ کی مقدار کا پتہ ذم سے چلتا ہے۔ جس بچہ کا ذم ۱۵۰ ہو، اس کے یہ معنی ہیں کہ دماغی اعتبار سے وہ ایک سال کے اندر ڈیڑھ سال کی برابر ترقی کر لیتا ہے لہٰذا اس میں یہ صلاحیت پیدا ہو جاتی ہے کہ سال کے اختتام پر ایسے متعدد کاموں کو انجام دے سکے جنھیں ابتدا سال میں انجام نہیں دے سکتا تھا۔ جس بچہ کا ذم ۷۵ ہو، اس کی دماغی عمر میں ایک سال کے دوران صرف ۵ء سال کا اضافہ ہوگا۔ یعنی اس بچہ کی دماغی ع کا نصف جس کا ذم ۱۵۰ ہے۔ کند ذہن بچہ اپنے کسی ایک یوم پیدائش سے اگلے یوم پیدائش تک نسبتاً بہت کم ترقی کرتا ہے، لہٰذا اس کی دماغی طاقت میں اتنا اضافہ نہیں ہوتا کہ پچھلے سال کے مقابلہ موجودہ سال میں آسانی کے ساتھ کوئی چیز سیکھ سکے تاہم دوسرے تیسرے اور چوتھے سال کے اختتام پر دماغی صلاحیت میں اضافہ کی مجموعی مقدار اتنی کافی ہوتی ہے کہ تعلیمی اعتبار اس کی اہمیت ہو جاتی ہے۔ ترقی کی رفتار میں جو اختلافات ہوتے ہیں ان کی وسعت کو اگر دھیان میں رکھا جائے تو ایک ایسے انفرادی تعلیمی پروگرام کو منظم کیا جا سکتا ہے جو سست کار بچوں کی صلاحیتوں کے لیے زیادہ موزوں ہو۔ ان واقعات کے بیان سے یہ ظاہر کرنا مقصود ہے کہ کسی چیز کو سیکھنے کا انحصار دماغی پختگی کے عمل پر یا روز افزوں اور امکانی قابلیت پر ہوتا ہے، جو زندگی کے پہلے بیس سال کے دوران تیزی سے ترقی کرتی ہے۔

ترقی، پختگی کا عمل، تربیت اور قابلیت

انسانی ترقی کے سلسلہ میں پختگی کے عمل کی کیا اہمیت ہے اس کا اندازہ لگانے کے لیے گیزل (Gesell)، طامسن (Thompson) اور اسٹرے یر (Strayer) نے کوشش کی تھی۔ انھوں نے ایک انڈے سے پیدا شدہ نوخیز جڑواں بچوں کے ایک جوڑے کو یہ جانچنے کے لیے منتخب کیا کہ بڑھتی ہوئی عمر یا پختگی کا عمل جسمانی اور دماغی صلاحیتوں پر کیا پڑتا ہے۔ جڑواں بچے چونکہ ایک ہی انڈے سے پیدا ہوئے تھے اس لیے ان میں ایک کو دوسرے کے مقابلہ میں، تجرباتی کنٹرول کے طور پر استعمال کیا جا سکتا تھا۔ اگر ان کی تربیت

ایک دوسرے سے مختلف طریقہ پر کی جاتی تو ان کے رویہ اور صلاحیتوں کے قابل مشاہدہ اختلافات کو ان کی مختلف تربیتوں کی طرف منسوب کیا جاسکتا تھا۔ ان عملی تجربوں میں اس امر کا تعین کرنے کی کوشش کی گئی تھی کہ حرکی اور لسانی صلاحیتوں پر پختگی کا کیا اثر پڑتا ہے۔

پہلے تجربہ میں جن جڑواں بچوں کو منتخب کیا گیا تھا ان کی عمر تقریباً ایک سال تھی۔ جانچ یہ کی گئی کہ زینہ کی پانچ سیڑھیاں چڑھ جانے کی صلاحیت دونوں میں سے کس کی کتنی ہے۔ فرض کیجیے ان میں ایک کا نام 'ٹی' اور دوسرے کا 'سی' تھا۔ جڑواں بچہ ٹی کو سی کے مقابلہ میں زیادہ ٹریننگ دی گئی اور زیادہ مشق کرائی گئی۔ یاد رکھیے کہ حرف سی (C) کنٹرول کی علامت ہے۔ ٹی (T) کو ۶ ہفتے تک زینہ پر چڑھنے کی تربیت دی گئی۔ تربیت جب شروع کی گئی تو اس وقت ٹی کی عمر ۴۶ ہفتے کی تھی اور جب تربیت ختم ہوئی تب اس کی عمر ۵۲ ہفتے کی تھی۔ سی کو صرف دو ہفتہ کی تربیت دی گئی۔ لیکن تربیت شروع کرنے کے وقت اس کی عمر ۵۳ ہفتہ کی ہو چکی تھی لہٰذا اس کی تربیت ۵۵ ہفتے کی عمر میں ختم ہو گئی۔ یہ نوٹ کرنا ضروری ہے کہ 'سی' کی تربیت، 'ٹی' کی تربیت کے مقابلہ میں سات ہفتے بعد شروع ہوئی۔ اس کے علاوہ اس کو ٹی کے مقابلہ تربیت بھی ۴ ہفتے کم دی گئی لیکن ٹریننگ ختم ہونے کے وقت اس کی عمر ٹی سے ۳ ہفتے زیادہ تھی (یہ عمریں ٹریننگ شروع اور ختم ہونے کی عمروں سے تعلق رکھتی ہیں ورنہ ظاہر ہے کہ ان دونوں کی اصل عمر ایک ہی تھی) قصہ مختصر 'ٹی' کو زیادہ عرصہ تک ٹریننگ دی گئی لیکن 'سی' کی ٹریننگ زیادہ عمر میں ہوئی تھی۔ جانچ کرنے والے یہ معلوم کرنا چاہتے تھے کہ آیا زینہ پر چڑھنے کے لیے جس قسم کی حرکی صلاحیت کی ضرورت ہے وہ کم عمری میں زیادہ ٹریننگ دے کر زیادہ فروغ پاتی ہے' یا زیادہ عمر میں کم ٹریننگ دے کر۔ دوسرے الفاظ میں انھیں اس بات سے دلچسپی تھی کہ ٹریننگ اور پختگی کو ایک دوسرے کے مدمقابل بنا کر دونوں کے اثرات کا اندازہ لگائیں یعنی صلاحیتوں کو ابھارنے میں ٹریننگ کا زیادہ ہاتھ ہوتا ہے یا پختگی کا۔

نتائج سے ظاہر ہوتا ہے کہ زیادہ عمر، طویل ٹریننگ کے مقابلہ میں زیادہ وزن رکھتی ہے گیزل اور طامپسن نے جو نتائج اخذ کیے ہیں ان کا خلاصہ اس طرح بیان کیا ہے۔

"۵۵ ویں ہفتہ میں جڑواں بچے سی نے کارکردگی میں جو ترقی دکھائی وہ جڑواں بچہ ٹی کی ۵۲ ویں ہفتہ کے کام کی ترقی کے مقابلہ میں کہیں زیادہ برتر تھی۔ گو کہ ٹی کی ٹریننگ سات ہفتے پہلے شروع کر دی گئی تھی اور اس کی ٹریننگ کی مدت بھی سی کے مقابلہ میں تین گنی تھی۔ ظاہر ہے کہ تین ہفتہ کی پختگی اس برتری کا سبب تھی۔"

چیزوں کو ہاتھ سے پکڑنے اور انھیں کام میں لانے کے بارے میں بھی ان جڑواں بچوں کی صلاحیتوں کو جانچا گیا تاکہ یہ معلوم کیا جاسکے کہ ان صلاحیتوں پر، پختگی اور ٹریننگ کے اضافی اثرات کس مقدار میں رونما ہوتے ہیں۔ عملی تجربہ کے اس مرحلہ پر مکعبی شکل کے بلاکوں کو استعمال کیا گیا اور باقاعدہ اس بات کا مشاہدہ کیا گیا کہ جڑواں بچوں میں کون سا بچہ ان بلاکوں زیادہ سلیقہ سے استعمال کرتا ہے۔ پہلے کی طرح اس تجربہ میں بھی وہی جڑواں بچہ ہنرمندی میں برتر ثابت ہوا جس کی ٹریننگ زیادہ عمر میں شروع کی گئی تھی باوجودیکہ اس کی ٹریننگ باعتبار مدت کم تھی۔

پھر ان دونوں جڑواں بچوں پر یہی ٹکنک استعمال کر کے اسٹرے یر نے زبان کی ترقی کے بارے میں ٹریننگ اور پختگی کے اثر کو جانچا۔ جڑواں بچہ ٹی کو پانچ ہفتے کی ٹریننگ دی گئی۔ اور یہ ٹریننگ اس وقت تک جاری رہی، جب کہ اس کی عمر اٹھاسی ہفتہ کی ہوگئی۔ جڑواں بچہ سی کی چار ہفتے کی ٹریننگ اس وقت شروع کی گئی جبکہ اس کی عمر نواسی ہفتے کی ہو گئی تھی۔ ٹریننگ کی مدت میں صرف ایک ہفتہ کا فرق تھا۔ لیکن سی کی ٹریننگ اس وقت شروع کی گئی جب کہ ٹی کی ٹریننگ تقریباً ختم ہو چکی تھی۔

زبان کی ٹریننگ زیادہ تر ان چیزوں پر مشتمل تھی۔ جیسے تصویروں یا دوسری چیزوں کے نام بتانا، ہدایات کو سمجھنا، الفاظ اور عمل کے مابین تعلق قائم کرنا جیسے "آپ کا مزاج کیسا ہے"

لہ جب ایک بیضہ سے پیدا شدہ جڑواں بچوں میں سے ایک کو صرف تقابل کے طور پر کنٹرول کی حیثیت دی جائے اور دوسرے پر تجربہ کیا جائے تو یہ مان لیا جاتا ہے کہ وہ ہر اعتبار سے برابر ہیں اور ایک دوسرے سے مشابہت بھی رکھتے ہیں۔ یک بیضوی بچوں میں کچھ نہ کچھ فرق ہوتا ہے تاہم ان پر تجربہ کرنا نہ صرف دلچسپ ہوتا ہے بلکہ غالباً معقولیت بھی رکھتا ہے۔

کہنے کے ساتھ ہاتھ ملانا۔ جب ٹی کو ٹریننگ دی جا رہی تھی تو اس دوران میں سی سے بالکل بات نہیں کی گئی۔ اس تجربہ سے بھی یہی ثابت ہوا کہ عمر اور پختگی ہی ٹریننگ کے مقابلہ میں زیادہ حد تک صلاحیت بڑھانے میں کارگر ہوتی ہے۔ سی نے ٹی پر اپنی برتری ثابت کر دی جس سے یہ بات ظاہر ہو گئی کہ زبان کے معاملہ میں بھی عمر کی پختگی، اکم ٹریننگ کے باوجود کم عمری میں زیادہ ٹریننگ کے مقابلہ میں بہتر طریق پر چیزوں کو سیکھنے کا باعث ہوتی ہے۔

جو نتائج اوپر بیان کیے گئے ہیں ان کی تصدیق تمام تجرباتی نتائج سے نہیں ہوتی بعض مثالوں میں ایسا بھی ہوا ہے کہ ایک انڈے سے پیدا شدہ جڑواں بچوں کی پرورش ایک ساتھ کی گئی اور ان میں سے ایک کو دماغی اور حس و حرکت کی صلاحیتوں کو فروغ دینے کی غرض سے خصوصی ٹریننگ دی گئی۔ ان دونوں کی صلاحیتوں میں نمایاں فرق پایا گیا۔ وہ بچہ جسے ٹریننگ دی گئی تھی، اس کی حرکی صلاحیت یقیناً زیادہ ہوئی مثلاً اسکیٹنگ کی صلاحیت میں تربیت یافتہ بچے کو کہیں زیادہ فوقیت حاصل تھی۔

تعلیمی لحاظ سے اسکول میں داخل ہونے کی عمر چھ سال مقرر کی گئی ہے۔ اس میں بھی پختگی کا خیال رکھا گیا ہے۔ استادوں نے بہر حال اس واقعہ کو تسلیم کیا ہے کہ جن بچوں کی اصل عمر برابر ہو ان سب کی دماغی پختگی یکساں درجہ کی نہیں ہوتی۔ بعض اسکول میں دماغی پختگی کا زیادہ لحاظ رکھا جاتا ہے یہاں اُن ذہین نو عمر بچوں کو جن کی د ع ۶ ½ سال یا اس سے زائد ہو اسکول میں داخل کیا جاتا ہے۔ بعض استادوں کا کہنا ہے کہ بچوں کو پڑھنا صرف اس وقت سکھایا جائے جب ان کی دماغی پختگی ۶ سال د ع کے برابر ہو جائے۔ اُن طلبا پر کافی وقت ضائع کیا جاتا ہے جن کی دماغی نشو و نما اس درجہ کی نہیں ہوتی کہ وہ پڑھنے کی طرف مائل کیے جا سکیں۔ ایسے بچوں میں اس وقت تک پڑھنے کے لیے آمادگی پیدا نہیں ہوتی۔

بعض تجربات ظاہر کرتے ہیں کہ بچوں کو وہ مضامین جو عموماً کم عمر میں باقاعدگی اور باضابطگی کے ساتھ شروع کرا دیئے جاتے ہیں اگر زیادہ عمر ہونے تک نہ پڑھائے جائیں اور ان کا پڑھانا خلاف معمول زیادہ عمر میں شروع کیا جاتے تو یہ بچے زیادہ تیزی سے لکھنا پڑھنا سیکھ سکتے ہیں اور آخر کار ان بچوں سے آگے نکل جاتے ہیں جن کی ٹریننگ

اس مضمون میں پہلے ہی سے ہو رہی ہو اور جنھیں اسکول میں پڑھنے کا تجربہ زیادہ مدت سے چلا آرہا ہو۔

بطور مثال درجہ دوم کی پڑھائی ختم ہونے پر دیکھا گیا کہ وہ بچے جنھیں دستور کے مطابق درجہ اول ہی سے حساب سکھانا شروع کر دیا گیا تھا ان طلبا سے بازی نہ لے جا سکے جنھیں درجہ دوم میں پہنچنے تک حساب بالکل نہیں پڑھایا گیا تھا۔ یعنی ایک گروپ کو دستور کے مطابق دو سال تک حساب سکھایا گیا، یعنی درجہ اول اور دوم میں انھوں نے حساب سیکھا اور دوسرے گروپ نے درجہ دوم میں پہنچنے پر صرف ایک سال حساب سیکھا۔

درجہ دوم کا کام ختم ہونے پر جب جانچ کی گئی تو ظاہر ہوا کہ زبانی اور تحریری دونوں طرح کی جانچوں میں وہ طلبا، جنھوں نے مروجہ حساب درجہ دوم میں سیکھنا شروع کیا تھا ان طلبا سے برتر ثابت ہوئے جو درجہ اول و دوم دونوں میں حساب سیکھتے چلے آئے تھے۔ یہ تجربہ اور اس قسم کے دوسرے تجربات ظاہر کرتے ہیں کہ ہمارے اسکولوں میں بچوں کو ایسے مضامین پڑھا کر بے انتہا وقت ضائع کیا جاتا ہے جو ان کی ذہنی پختگی کی سطح کے پیش نظر بہت زیادہ مشکل ہوتے ہیں۔ اگر ہم اوسط اور اوسط سے بہت زیادہ گرے ہوئے بچوں کو بیشتر موجودہ مضامین پڑھانے میں ایک یا دو سال کی تاخیر کر دیں تو غالباً یہ پتہ چلے گا کہ آخر کار ہمارے فارغ التحصیل طلبا نے نہ صرف پڑھنا لکھنا ہی زیادہ سیکھا بلکہ ان کی عالمانہ اور فاضلانہ عادتیں اور دماغی صحت بھی زیادہ بہتر ہو گئی۔

کم عمری میں بچوں کو اسکول میں داخل کرا دینے کی خرابیوں میں سے ایک خرابی یہ ہے، کہ دماغی اور جسمانی پختگی آنے سے پہلے ہی ہم ایسا مواد مضمون سیکھنے پر زور دینا شروع کر دیتے ہیں جو دماغی اور جسمانی پختگی آنے پر شروع کیے جانے چاہئیں۔ اس طرح کم عمر بچے مجبور ہوتے ہیں کہ وہ اپنی بساط سے زیادہ پڑھنا، ہجے کرنا یا گنتی پہاڑے یاد کرنا سیکھیں۔ ہمارے پاس یہ ثابت کرنے کے لیے شہادت موجود ہے کہ بہت سے طلبا دماغی طور پر اتنے پختہ نہیں ہوتے کہ جو کام وہ انجام دے رہے ہیں اسے بخوبی انجام دے سکیں۔ اور اگر اسکول ایک یا دو سال اور انتظار کر لیتا تو ان طلبا کے لیے زیادہ مفید ثابت ہوتا۔ ہو سکتا ہے کہ بچوں

کے حواس، مثلاً آنکھ، کان کی نشوونما اور جذبات پیدا کرنے والے اعضاء کی نشوونما اتنی کافی نہ ہو کہ بہت سے اسکولی جو سخت اور رسمی کام بچوں کے سر منڈھ دیتے ہیں وہ انھیں انجام دے سکیں۔ اسی وجہ سے بچوں کے سیکھنے اور استعداد حاصل کرنے کے لیے پختگی کا ہونا ایک نہایت اہم عنصر ہے۔ لہٰذا اسکولوں اور گھر والوں دونوں کو اپنی اور اپنے بچوں کی توانائی محفوظ رکھنی چاہیے اور اس وقت تک انتظار کرنا چاہیے جب تک کہ بچے دماغی، سماجی اور جذباتی طور پر اتنے پختہ نہ ہو جائیں کہ جو کام ان پر ڈالا جائے یا جس صورت حال میں انھیں رکھا جائے اس سے وہ عہدہ برا ہو سکیں۔

بالغ عمر، تحصیل علم اور کارکردگی بالغ عمر کی تشفی بخش تعریف نہیں کی جا سکتی۔ یہاں یہ فرض کیا جا سکتا ہے کہ اس اصطلاح کا اطلاق پختگی آجانے کے بعد کی عمروں پر ہوتا ہے۔ انتہائی عملی اغراض کے لیے بیس سال سے اوپر ہر عمر کو بالغ عمر سمجھا جا سکتا ہے۔ اس عمر کے بعد آدمی دماغی لحاظ سے محض اس بنا پر زیادہ اہل نہیں ہو سکتا کہ وہ زیادہ عمر کا ہو گیا ہے۔ اس کی صلاحیت تیرہ سال پہلے یا تیرہ اور انیس سال عمر کے بیشتر درمیانی زمانہ میں جس قدر فروغ پاتی ہے اس کے بعد اتنی فروغ نہیں پاتی۔

یہ عام رائے ہے کہ بچپن اور نو عمری کے زمانہ میں ہم بڑی سہولت سے سیکھتے ہیں۔ اچھا حافظہ بچپن سے "اور بھول جانے کی کیفیت بالعموم سن بلوغ سے منسوب کی جاتی ہے۔ "آپ بوڑھے طوطے کو نہیں پڑھا سکتے" اور اسی قسم کے دوسرے مقولے اس خیال کے حامل ہیں کہ بلوغ کا زمانہ تعلیم کا اثر قبول نہیں کرتا۔ اب سے تیس سال پہلے تک، بالغوں کی صلاحیتوں اور تعلیمی اہلیتوں کے بارے میں بہت کم تجرباتی شہادت پائی جاتی تھی۔ لہٰذا ممکن ہے کہ اس بارے میں بہت سی غلط رائیں قائم کرلی گئی ہوں۔ گذشتہ تیس سال کے دوران متعدد مطالعے کیے گئے ہیں جن کے نتیجہ میں اس مسئلہ کی تعبیر کرنے کے لیے ہمارے پاس واقعی شہادتیں موجود ہیں۔

مطالعے بالعموم دو قسم کے ہوتے ہیں۔ تحقیق و تفتیش کا ایک طریقہ بالغوں کے عام میلان

ذہانت کی جانچ پر مشتمل ہے۔ اس قسم کی جانچ میں عمروں کا وسیع سلسلہ شامل ہے۔ عمروں کے اس پورے سلسلہ میں، بالغ لوگ اگر بالقوہ برابر کی صلاحیت رکھتے ہیں یا ان کا انتخاب مساوی طور پر احتیاط کے ساتھ کیا گیا ہے تو عمر کے ساتھ ساتھ ان کی کامیابیوں کے رُخ کا پتہ چل جائے گا کہ عمر کے مطابق ان کی دماغی صلاحیتوں کی روش کیا ہے۔ جانچ پڑتال کا دوسرا ڈھنگ اس بات پر مشتمل ہے کہ مختلف عمروں کے بالغوں کی جانچ، غیر ملکی زبان سیکھنے، مہمل الفاظ یا حساب اور الفاظ کے مرکبات کو یاد کرنے اور اسکول کے حسب معمول اسباق کے معانی و مطالب سمجھنے کے سلسلہ میں کی جائے۔

مختلف تحقیقوں کے نتائج ایک دوسرے سے ٹکراتے ہیں، لیکن بیشتر تحقیقات سے ظاہر ہوتا ہے کہ تیسری دھائی سے عمر بڑھنے کے بعد، دماغی صلاحیت اور سیکھنے کی صلاحیت، زوال کی طرف مائل ہو جاتی ہے۔ میلان طبع کی جانچوں اور تعلیمی تجربوں کے ذریعہ کی گئی پیمائش سے معلوم ہوتا ہے کہ آدمی دماغی ترقی کے اعلیٰ نقطہ پر زندگی کی تیسری دھائی میں پہنچ جاتا ہے۔ مختلف مطالعوں سے جو معلومات حاصل ہوئی ہیں ان سے ظاہر ہوتا ہے کہ تیسری دھائی کا پہلا نصف حصہ، دوسرے نصف حصہ کے مقابلہ میں کسی قدر زیادہ فوقیت رکھتا ہے۔ پچاس سال کی عمر تک زوال کا عمل بڑھ جاتا ہے۔ بعض نتائج سے ظاہر ہوتا ہے کہ بعض صلاحیتوں میں، خاص کر، ذخیرۂ الفاظ اور عام معلومات میں عمر کے ساتھ ساتھ اضافہ ہوتا رہتا ہے۔ برخلاف اس کے دوسری صلاحیتوں میں، جیسے زبانی ہدایات کو حفظ یاد کرنے، مخصوص اشاروں کے مطابق جملوں کا ترجمہ کرنے اور جیومیٹری کی مختلف شکلوں کے تعلق کو پہچاننے میں عمر کے ساتھ ساتھ زوال ہوتا رہتا ہے۔ ایسے اشارے بھی ملتے ہیں کہ جن صلاحیتوں کو عمل میں نہیں لایا جاتا ہے وہ عمر بڑھنے کے ساتھ ساتھ زوال پذیر ہوتی ہیں مگر وہ صلاحیتیں جن کو کام میں لایا جاتا ہے گھٹتی نہیں بلکہ ان میں ترقی ہوتی ہے۔

ہمیں خاص طور پر یہ تحقیق کرنا چاہیے کہ آیا بالغ لوگ، نئے مواد کو اس طرح سیکھتے ہیں جس طرح بچے اپنا سبق یاد کرتے ہیں۔ کیا بالغ لوگ مستعدی سے تعلیم حاصل کرنے کی طرف راغب ہوتے ہیں یا پختہ عمر ان کی تعلیمی قوتوں کو شل کر دیتی ہے؟ جتنی بھی معلومات

اس سلسلہ میں حاصل ہوئی ہیں ان کی بنیاد پر یہ نتیجہ اخذ کیا جا سکتا ہے کہ بالغ لوگ اپنی عمر کی تیسری اور چوتھی دہائیوں میں، نہ صرف ابتدائی اسکول کے طلبا بلکہ ہائی اسکول کے طلبار کے مقابلہ میں بھی زیادہ موثر طریق پر تعلیم حاصل کر سکتے ہیں۔ یہ بھی دیکھا گیا ہے کہ لوگوں میں سیکھنے کی صلاحیت عمر کی چوتھی دہائی میں اور اس سے زائد عمر ہونے پر قدرے زوال پذیر ہو جاتی ہے۔ لیکن وجہ یہ نہیں ہے کہ سیکھنے کی صلاحیت واقعی کم ہو جاتی ہے بلکہ اسے یا تو زنگ لگ جاتا ہے یا اس کی مشق نہیں کی جاتی۔ انسان کے تمام افعال اور مشاغل کی طرح اگر تعلیمی صلاحیتوں کو بے حس و حرکت رکھا جائے تو ان میں زوال آجاتا ہے۔

بالغ لوگوں کی قابلیت کے مطالعوں سے یہ اشارہ ملتا ہے کہ چھ، سات اور آٹھ برس کی عمر کے بچوں کو رسمی تعلیم شروع کرانے میں جلد بازی سے کام نہیں لینا چاہیے۔ اگر کوئی نہایت ضروری نصابی مواد چھوٹ بھی جائے تو بالغ عمری میں اسے زیادہ مستعدی اور زیادہ مفید طور پر سیکھا جا سکتا ہے۔ اگر ہم بالغوں کی سیکھنے کی صلاحیتوں اور ان کی بالاتر سیکھنے کی قوتوں کو تسلیم کریں تو طلبار کی پختگی کی سطح کے مطابق ہمیں اپنے پڑھانے کے مواد کو زیادہ وافر طریقہ پر ترتیب دینا ہوگا نہ یہ کہ ابتدائی اور ثانوی اسکول کے نصاب تعلیم میں ہر چیز کی بھرمار کر دیں خواہ وہ موزوں ہو یا نہ ہو۔

انسان کی عقل و دانش کے ریکارڈ سے ظاہر ہوتا ہے کہ پچیس سال سے چالیس سال یا شاید پچاس سال تک کی عمر تک، دماغی طاقت نقطۂ عروج پر پہنچ جاتی ہے۔ زندگی کا یہی دور ہے جس میں ریاضی داں، علم کیمیا و طبعیات کے ماہرین، موجدین، مصنفین اور فن کار بہت زیادہ تخلیقی کام انجام دیتے ہیں۔ اس کا مطلب یہ نہیں ہے کہ پچاس برس کی عمر کے بعد کوئی کارنمایاں انجام نہیں دیا جاتا اس لیے کہ جن لوگوں نے اپنی عمر کی تیسری اور چوتھی دہائیوں میں علم میں نہایت درجہ اہم اضافے کیے ہیں ان کا تخلیقی کام اس عمر کے بعد بھی جاری رہتا ہے۔ اس کے باوجود یہ بھی واقعہ ہے کہ پچاس سال کی عمر کے بعد لوگ بیشتر اتنا تخلیقی کام انجام نہیں دیتے جتنا کہ وہ اس عمر سے پہلے انجام دیتے ہیں۔ پچاس سال کی عمر کے بعد ایسا معلوم ہوتا ہے گویا ان کی عقل و دانش کا شباب رخصت ہو گیا اور ان میں وہ پہلی

سی توانائی باقی نہیں رہی۔ اس لیے جو باضابطہ مطالعے کیے گئے ہیں ان سے معلوم ہوتا ہے کہ عمر کی، تیسری، چوتھی اور غالباً پانچویں دھائیوں میں آدمی کی عقل و دانش شباب پر ہوتی ہے۔ دماغی جانچوں کے نتائج اور تعلیمی تجربوں کے نتائج سے ظاہر ہوتا ہے کہ اس زمانہ میں تھوڑا بہت زوال آجاتا ہے۔ لیکن تعلیمی اعتبار سے یہ نتیجہ اخذ کرنا بالکل معقول ہے کہ بلوغ کے زمانہ میں اور خاص کر زندگی کی تیسری، چوتھی اور پانچویں دھائیوں میں، اسکول کے حسب معمول زمانہ کے مقابلہ میں، آدمی کی سیکھنے کی قوت زیادہ اعلیٰ پیمانہ کی ہوتی ہے۔ لہٰذا بالغ شخص اپنے مسلسل مطالعہ اور سیکھنے کی متواتر کوشش سے اپنے علم کا سرمایہ خوب بڑھا سکتا ہے اور ان ہنرمندیوں کو بھی بہتر بنا سکتا ہے، جن کی بدولت وہ اپنے علم کو استعمال کرتا ہے۔

بلوغ کے زمانہ میں دماغی سطح اور دماغی صلاحیت، تعلیم بالغان کے لیے بہت سازگار ہوتی ہے۔ پہلی بات یہ ہے کہ زمانۂ بلوغ میں، خاص کر بیس اور چالیس سال کی عمر کے درمیان آدمی کی دماغی طاقت، انتہائے عروج پر ہوتی ہے۔ یہی وہ زمانہ ہوتا ہے جب آدمی، دماغی پختگی پورے طور پر حاصل کر لیتا ہے اور اتنے کارگر طریق پر سیکھ سکتا ہے جتنا اس سے پہلے نہیں کر سکتا تھا۔ اگر کسی شخص کی یہ آرزو ہو کہ وہ اپنی تمام طاقتوں کو بروئے کار لائے جو اسے اپنے والدین، دادا، پردادا اور دوسرے آبا و اجداد سے ورثہ میں ملی ہیں تو اسے چاہیے کہ اپنی بڑھتی ہوئی عمر کو اچھی عادتوں کے ترقی دینے اور ایسے رجحانات، ہنرمندیاں اور علوم حاصل کرنے میں صرف کرے، جو اس کی جسمانی اور دماغی سطح سے مطابقت رکھتے ہوں اور پھر، اپنی انتہائی صلاحیتوں کو ایک تعلیم یافتہ اور صاحب علم شخص بننے کی غرض سے کام میں لائے۔

عمر کی تیسری اور چوتھی دھائیوں کے دوران ہی، جو زندگی کا زریں دور ہوتا ہے آدمی عموماً، اہلیت یا نااہلیت کا ثبوت دیتا ہے، نیز اپنے کام میں یا تو کامیاب ہوتا ہے یا ناکام۔ عمر کی تیسری دھائی کے دوران ہی آدمی اپنے آپ کو، طبابت، قانون، دندان سازی، معلمی، مذہبی رہنمائی، انجینیری وغیرہ جیسے پیشوں کے لائق بناتا ہے اور اپنے پیشے کی ڈگری حاصل کرنے کے بعد مطالعہ کرکے اور چیزوں کو سیکھ کر ترقی کرتا ہے یا مسلسل مطالعہ، تحقیق و تفتیش کے کام میں اپنی صلاحیتوں کو استعمال نہ کرکے تنزل کی طرف مائل ہو جاتا ہے۔

بالغ زندگی کا آخری نصف حصہ بھی اچھا ہوتا ہے اس لیے کہ اس زمانہ میں بھی دماغی صلاحیت بلندی پر ہوتی ہے گو کہ اتنی نہیں جتنی کہ پہلے نصف حصہ میں ہوتی ہے۔ تعلیم زندگی بھر جاری رہنی چاہیے۔ آدمی کو چاہیے کہ نئے تصورات اور نئے نئے حقائق برابر حاصل کرتا رہے اور وہ ایسا کر بھی سکتا ہے بشرطیکہ اپنی عمر کی پانچویں، چھٹی، ساتویں اور آٹھویں دھائیوں میں وہ انھیں حاصل کرنے کی کوشش کرے۔ سیکھنے کی صلاحیت اس زمانہ میں کافی ہوتی ہے۔ اگر خواہش اور کوشش ہو تو آدمی کی معلومات اور اہلیت خوب سے خوب تر ہو سکتی ہے۔ ورنہ اس کی صلاحیتوں پر زنگ چڑھ جاتا ہے۔

انھیں باتوں کا اطلاق مدرس پر بھی ہوتا ہے۔ اسے بجا طور پر خود اپنی کامیابی اور شادمانی کی فکر ہوتی ہے۔ لیکن جزوی طور پر کامیابی اور خوشی کا دار و مدار اس بات پر ہے کہ وہ اپنی بالغ زندگی میں کیا کچھ کرتا ہے۔ کیوں کہ یہی زمانہ اس کے لیے تعلیم دینے کا زمانہ ہے۔ اگر مدرس اپنے مضامین اور طریقۂ تعلیم کا مطالعہ کرتا ہے تو اس کی اہلیت میں اضافہ ہو سکتا ہے۔ اس میں صلاحیت موجود ہے اور یہ بات کہ آیا وہ اپنی صلاحیت کو بڑھاتا ہے یا نہیں، اس بات پر منحصر ہے کہ وہ اپنے وقت کا استعمال کس طرح کرتا ہے۔ ذاتی ترقی اور پیشہ ورانہ نشوونما پر مناسب وقت پر صرف کر کے مدرس بہت زیادہ فروغ حاصل کر سکتا ہے اور اسے اطمینان قلب اور خوشی دونوں حاصل ہو سکتے ہیں۔ اگر وہ اپنی ذہانت کو پورے طور پر کام میں لائے بغیر زندگی کو سال بہ سال یوں ہی گزرنے دے گا تو وہ بہت جلد ایک بندھے ٹکے بے جان ڈھرے پر پڑ جائے گا، خود کو فرسودہ محسوس کرنے لگے گا اور ذہنی تجسس سے محروم ہو جائے گا۔ اتنا خوش نہیں رہ سکے گا جتنا کہ اس صورت میں ہوتا، جب کہ وہ اپنی صلاحیتوں کو بروئے کار لاتا۔

خلاصہ اور اعادہ

جب آدمی کوئی چیز سیکھتا ہے تو وہ اس قابل ہو جاتا ہے کہ جو کام پہلے نہیں کر سکتا تھا اب اسے انجام دینے لگے یا اگر وہ پہلے جو کچھ کرتا تھا اس کے مقابلہ میں زیادہ بہتر طریق پر انجام دے۔

آدمی پہلے جو کر لیتا ہے اس کو کرنا کارکردگی کہلاتی ہے، یعنی واقعی طور پر کسی کام کا دہرانا۔
سیکھنے کا عمل جو سیکھنے کا خط منحنی کے ذریعہ ظاہر کیا جاتا ہے، وہ کئی برسوں یا تمام عمر کی ترقی
اور حصول تعلیم پر مبنی ہوتا ہے۔ اس کی مدت بہت مختصر بھی ہو سکتی ہے جیسے حساب کے مختلف
پہاڑوں کو سیکھنا یا باسکٹ بال کے کھیل میں گیند کو پھینکنا۔

سیکھنے اور حصول استعداد میں روزانہ اتار چڑھاؤ ہوتے رہتے ہیں۔ اس کے اسباب،
خارجی اور داخلی عناصر ہیں یعنی انسان کے بیرونی اور اندرونی اثرات۔

خارجی حالات جو سیکھنے اور کارکردگی پر اثر انداز ہوتے ہیں ان میں سے چند یہ ہیں:۔
خیالات کا بٹ جانا، موسم، خارجی محرکات، کام کی مشکلات اور جذباتی فضا۔ داخلی حالات کا
تعلق تندرستی، صلاحیت، تکان، جذباتی حالت، کام سے اُکتاہٹ، منشا و غرض، اور دلچسپی۔

حصول تعلیم کے خط منحنی باعتبار شکل مختلف قسم کے ہوتے ہیں تعلیمی رفتار میں جو اختلافات
ہوتے ہیں یہ خطوط انھیں کے مطابق ہوتے ہیں۔ لیکن بعض خطوط خاص نمونے کے ہوتے ہیں۔
جب شروع میں ترقی، مدھم اور بعد میں تیزی سے ہوتی ہے تو اسے مجوف یا پیالہ نما شکل میں دکھایا
جاتا ہے۔ اس کے برخلاف جب شروع کی تیز رفتاری کے بعد ترقی کی رفتار مدھم پڑ جاتی ہے تو اسے
محدب خط کی شکل میں ظاہر کیا جاتا ہے۔ بعض خطوط مجوف محدب اور بعض محدب مجوف ہوتے ہیں۔

سپاٹ یا ہموار سطح خط منحنی کا وہ حصہ کہلاتا ہے جو چپٹا ہوتا ہے اور جس سے کسی طرح کی
ترقی ظاہر نہیں ہوتی۔ یہ یقین کیا جاتا ہے کہ سپاٹ سطح کا سبب یہ ہے کہ طالب علم کو سیکھنے میں
کوئی مقصد نظر نہیں آتا یا دلچسپی ختم ہو جاتی ہے۔ وہ تعلیم سے یا تو اُکتا جاتا ہے یا تکان محسوس کرنے
لگتا ہے یا تعلیم کی نوعیت بدل جاتی ہے اور وہ زیادہ اعلیٰ پیمانہ کی اور پیچیدہ ہو جاتی ہے۔
ان امور میں سے کوئی ایک، یا دو سے زیادہ کا مجموعہ، سپاٹ سطح کا موجب بن جاتا ہے۔

تدریج کا لفظ یا درجہ وار تنظیم کی اصطلاح، جب سیکھنے اور کارکردگی کے سلسلہ میں استعمال
کی جاتی ہے تو اس کا مطلب یہ ہے کہ سیکھنے کے کام کو "آسان سے مشکل" اور سادہ سے پیچیدہ"
اصول کے مطابق ترتیب دیا گیا ہے۔

جب کوئی شخص سپاٹ سطح پر پہنچ جائے یعنی اس کی ترقی رک گئی ہو تو اُسے اپنے

طریقے بدل دینے چاہئیں، دگنی محنت سے کام کرنا چاہیے یا بقول شخصے "جوں کا توں رہ جائے" اور غالباً سب سے اچھا یہ ہو کہ کچھ عرصہ کے لیے اس مخصوص کام کا کرنا بند کردیا جائے۔

ہر شخص کی ترقی کی حدیں ہوتی ہیں۔ انتہائی حد نظریاتی یا عضویاتی حد ہوتی ہے۔

وہ سطح جس پر آدمی معمول کے مطابق کوشش کرنے سے پہنچتا ہے وہ عملی سطح کہلاتی ہے۔ مناسب سطح وہ سطح ہے، جو عضویاتی حد سے نیچے ہوتی ہے۔ تعلیم کی مناسب سطح پر اسی وقت پہنچا جاسکتا ہے جب مسلسل کوشش اور مستعدی کے ساتھ کام کیا جائے۔

پیدائش سے بیس سال عمر تک کی ترقی کے زمانہ میں سیکھنے کی قابلیتوں میں اضافہ ہوتا رہتا ہے۔ بہت مثالوں میں سیکھنے کا خط منحنی عام نشوونما کے خط سے مشابہ ہوتا ہے۔ سیکھنے کے معاملہ میں عمر اور پختگی اہم عناصر ہیں۔ اس کا ثبوت ان عملی تجربات سے ملتا ہے جن میں جڑواں بچوں کی صلاحیتوں کو پرکھا گیا ہے۔ تجربوں سے معلوم ہوا ہے کہ ایک جڑواں بچہ نے زیادہ عمر میں تھوڑے عرصہ مشق کرنے کے باوجود، دوسرے جڑواں بچہ کے مقابلہ میں زیادہ سیکھ لیا درانحالیکہ دوسرے جڑواں بچہ نے کم عمر میں مشق شروع کی تھی اور زیادہ عرصہ تک ٹریننگ حاصل کرتا رہا تھا۔

پختگی کے عمل سے فطری قوتوں میں اضافہ ہوتا ہے جس کے نتیجہ میں سیکھنے کی صلاحیت اور آمادگی بڑھ جاتی ہے۔

بالغ عمر کے پورے عرصہ میں سیکھنے کی قابلیتوں کی روش ادلتی بدلتی رہتی ہے۔ ذخیرۂ الفاظ اور عام معلومات کا سرمایہ اضافہ کی طرف مائل ہوتا ہے اور نئے مواد پر عبور حاصل کرنے کی قابلیت کا رخ تنزل کی طرف ہوتا ہے۔ تاہم زمانۂ بلوغ بجز انتہائی بڑھاپے کے تعلیم حاصل کرنے میں بہت کارگر ہوتا ہے۔ بعض شہادتیں اس طرف اشارہ کرتی ہیں کہ اگر بالغ لوگ زیادہ محنت سے کام کریں اور مشق پر زیادہ وقت صرف کریں تو اپنی تعلیمی کارکردگی کو فروغ دے سکتے ہیں۔

اپنی معلومات کو جانچیے

۱- یہ استدلال کیا جاسکتا ہے کہ بالغ عمر تعلیمی لحاظ سے بہت اچھی ہوتی ہے کیوں کہ بلوغ

کے زمانہ میں، خاص کر بیس سے چالیس اور ممکن ہے پچاس تک کی عمر کے دوران، آدمی کی صلاحیتیں انتہائی عروج پر ہوتی ہیں اور اس عمر میں گزشتہ زمانہ کی تعلیم اور تجربہ سے فائدہ بھی اٹھایا جاسکتا ہے۔ مندرجہ بالا بیان پر اپنی رائے ظاہر کیجیے۔

۲۔ ہماری کارکردگی کی روش میں ادل بدل ہوتا رہتا ہے۔ بعض دنوں میں کارکردگی ایک طرح کی ہوتی ہے اور دوسرے دنوں میں دوسری طرح کی۔ بتایئے کہ حصولِ تعلیم اور کارکردگی کے درمیان اس طرح کے ادل بدل کا کیا سبب ہے۔

۳۔ سپاٹ سطح کے خاص خاص اسباب اور علامات کیا کیا ہیں؟ اس سے کیسے نجات حاصل کی جاسکتی ہے؟ اس کی روک تھام کی تدابیر بتایئے۔

۴۔ مجموعی حیثیت سے ابتدائی اور ثانوی اسکول کے بچے بالغ لوگوں کی بہ نسبت سیکھنے کے عمل میں زیادہ ترقی کرتے ہیں۔ اس کی کیا وجہ ہے؟

۵۔ سیکھنے کی مختلف حدیں اور سطحیں بیان کیجیے اور ہر ایک کے فوائد اور نقصانات بتایئے۔

۶۔ پختگی کے عمل کے سلسلہ میں، بچہ کی آمادگی کا ہم ذکر کیا کرتے ہیں۔ آمادگی کی اصطلاح کا کیا مطلب ہے؟

۷۔ فرض کیجیے کہ بالغوں کا کوئی گروپ، معاشیات کا مطالعہ کرنا شروع کرتا ہے۔ جس مواد کا وہ گروپ مطالعہ کرتا ہے، وہ اُن کے لیے تقریباً بالکل نیا ہے۔ بتایئے کہ اس گروپ کی ترقی کا خط منحنی کس انداز کا ہوگا اور فرض کیجیے کہ یہی طلبا بالکل غیر مانوس جاپانی زبان کا مطالعہ کرنے لگیں تو اس صورت میں ان کی ترقی کس طرح کی ہوگی؟

۸۔ فرض کیجیے کہ بارہ سال عمر کے بچے ان مضامین کا مطالعہ شروع کردیں جن کا ذکر سوال ۷ میں کیا گیا ہے۔ ان بچوں اور بالغوں کا تقابل کرکے بتایئے کہ ان مضامین میں کون زیادہ ترقی کرے گا —— بچے یا بالغ؟

۹۔ سیکھنے کی رفتار پر اچھے یا برے طریق تعلیم کا کیا اثر ہوتا ہے؟

۱۰۔ اگر کسی بالغ شخص کی یہ تمنا ہو کہ وہ ترقی کرتا رہے تو اسے چاہیے کہ علم کے نئے نئے مضمونوں کا وقتاً فوقتاً مطالعہ کرتا رہے۔ اس بیان پر رائے ظاہر کیجیے۔

۱۱۔ بالغوں کے درمیان تعلیمی صلاحیتوں میں فرق نہیں ہوتا، اس لیے کہ وہ اپنی دماغی ترقی کی انتہائی حد پر پہونچ چکتے ہیں۔ اپنی رائے بتائیے کہ آیا یہ بیان صحیح ہے یا غلط۔

۱۲۔ زندگی کے ابتدائی سالوں میں، سیکھنے کی مقدار زیادہ لیکن کارکردگی کی مقدار کم ہوتی ہے۔ اس کے بعد کارکردگی کی مقدار بڑھ جاتی ہے اور سیکھنے کی مقدار گھٹ جاتی ہے اس بیان کی تشریح کیجیے۔

۱۳۔ ایسا معلوم ہوتا ہے کہ بچپن کے دوران جوں جوں عمر بڑھتی ہے، نشو ونما اور ترقی کی وجہ سے سیکھنے کی صلاحیت تیزی کے ساتھ بڑھتی ہے۔ پختگی کے عمل اور سیکھنے کی صلاحیت کے تصور پر بحث کیجیے۔

۱۷۔ سیکھنے کے اُصول اور نظریے

تعلیم پر ان کا اطلاق

اس باب میں کیا کیا باتیں ملیں گی

اس تصور کو اچھی طرح سمجھ لیجیے کہ سیکھنے کا عمل سیدھا سادا نہیں ہوتا۔ یہ عمل کلیتاً سیکھنے کے کسی ایک اصول کے مطابق نہیں ہوتا اور سیکھنے کے کسی ایک اصول کو مکمل نہیں سمجھا جا سکتا۔

اس بات پر غور کیجیے کہ سیکھنے کا انحصار، اعادہ، مشق، استعمال اور عدم استعمال کے علاوہ دلچسپی اور توجہ پر بھی ہوتا ہے۔

آمادگی (یعنی کسی کام کے لیے دل سے تیار رہنا) یا ذہنی جھکاؤ کا مطلب سمجھیے اور معلوم کیجیے کہ اسے کس طرح فروغ دیا جا سکتا ہے۔

نوٹ کیجیے کہ تاثیر کے اصول کا تعلق، نتیجہ اور ردعمل سے ہے، نیز اس اصول کا تعلق اس بات سے بھی ہے کہ اس نتیجہ اور ردعمل کا سیکھنے کے عمل پر، جوابی اثر کیا ہوتا ہے۔

اصول تاثیر کے منفی پہلو کی اثر آفرینی، مشتبہ بتائی گئی ہے۔

یہ بتانا بھی ضروری ہے کہ خوش گوار اور ناخوش گوار، یا تسلی بخش اور جھنجھلاہٹ پیدا کرنے والے اثرات، آدمی کے رویّہ کو اس طرح کنٹرول کرتے ہیں کہ ہم خوش گوار چیزوں کو حاصل کرنے کی کوشش کرتے ہیں اور ناخوش گوار چیزوں سے بچتے ہیں۔

سیکھنے کی کارکردگی کا سیکھنے کے خوش گوار، ناخوش گوار اور بے کیف تاثرات سے کیا تعلق ہے؟

کیا یہ بات درست ہے کہ کوئی تجربہ اپنی نوعیت کی وجہ سے یاد نہیں رہتا، بلکہ خوش گوار یا ناخوش گوار اثرات کی شدت کے باعث دماغ میں محفوظ رہتا ہے؟

سیکھنے سے متعلق گیشٹالٹی (جرمنی کا مکتبۂ نفسیات) اصولوں کا کیا مفہوم ہے؟ انھیں سکھانے اور سیکھنے کی مختلف صورتوں میں کس طرح استعمال کیا جا سکتا ہے؟

ڈنلپ (DUNLAP) کے تین تعلیمی مفروضوں کا مطالعہ کیجیے۔ منفی مشق کے ذریعہ سیکھنے کے طریقے کے خدوخال کا خاص طور پر مطالعہ کیجیے۔

متعلقہ یا مشروط جوابی عمل کے ذریعہ، ہم کس طرح سیکھ سکتے ہیں؟ اس کی کچھ مثالیں دینے کی قابلیت حاصل کیجیے۔

ابتدائی، (بنیادی) متعلقہ اور متلازم حصول تعلیم کا مفہوم اس باب میں بیان کیا گیا ہے اسے اچھی طرح سمجھیے۔ مثالوں کے ذریعہ ان کی وضاحت کرنے کی قابلیت حاصل کیجیے۔

اس باب میں حصول تعلیم کی منطقی اور نفسیاتی ترتیب پر بحث کی گئی ہے۔ اس کا مفہوم اچھی طرح سمجھ لینا چاہیے۔

تعارف۔ مدرسین کی مجلس میں بولتے ہوئے ایک مقرر نے کہا "بچوں کو غلط بات سننے کا ہرگز موقع نہ دیجیے، چاہے اس کا مقصد غلط باتوں سے بچوں کو آگاہ کرنا ہی کیوں نہ ہو۔ اگر بچہ کے کان میں غلط باتیں پڑیں گی تو بالکل ممکن ہے کہ وہ انھیں بھی اسی طرح سیکھنا شروع کردے گا، جس طرح صحیح باتوں کو سیکھتا ہے۔"

اُستاد کو اپنے شاگردوں کے سامنے یہ نہیں کہنا چاہیے کہ اس قسم کا جملہ جیسے "تمہیں اور میں کو پارٹی میں بلایا گیا ہے" غلط ہے۔ بلکہ صرف صحیح جملہ ان کے سامنے پیش کیا جانا چاہیے یعنی "تمہیں اور مجھے پارٹی میں بلایا گیا ہے" اگر صرف صحیح جملہ ہی طلباء کے سامنے پیش کیا جائے تو طلباء کے ذہن میں یہ الجھن پیدا نہ ہوگی کہ جملہ کی صحیح شکل کیا ہے اور غلط شکل کیا ہے۔

لیکن سیکھنے کا عمل غالباً اتنا سیدھا سادا نہیں ہے، شاید حصول تعلیم کی غرض وغایت اور دماغی جھکاؤ ایسے عناصر ہیں جن سے متذکرہ بالا خیالات کی تردید ہوتی ہے۔ اگلے صفحات

میں جو معلومات درج ہیں ان کا تعلق اسی چیز اور اسی طرح کے دوسرے امور سے ہے۔

حصول تعلیم کی پیچیدگی

بے سوچے سمجھے سیکھنے کے اصولوں اور نظریوں کا بیان کرنا بہت آسان ہے، لیکن حصول تعلیم بجائے خود آسان کام نہیں۔ سیکھنا عموماً بہت پیچیدہ عمل ہے۔ اس کے پیچیدہ ہونے کی وجہ بھی ہے۔ اول تو سیکھنے والے کی بہت سی خصوصیات ہوتی ہیں، دوسرے پڑھنے کا مواد بھی بہت سی خصوصیات کا حامل ہوتا ہے۔ مثلاً اس امر کے بہت سے ثبوت ملتے ہیں کہ پورا سبق بے کم و کاست پڑھنا یا بڑے بڑے ابواب کو از اول تا آخر پڑھنا اس سے کہیں زیادہ کارگر ہوتا ہے کہ کل کے متعدد حصے بخرے کر کے انھیں ٹکڑوں میں پڑھا جائے۔ تعلیم کے ان طریقوں کو کلی بخلاف جزوی طریقے کہا جاتا ہے جن پر اس باب میں بحث کی گئی ہے۔ "کس طرح مطالعہ کیا جائے اور کیوں کر سیکھنا چاہیے"، اس سلسلہ میں کوئی واضح قانون نہیں ہے۔ بعض اوقات کلی طریقہ تعلیم بہترین ثابت ہوتا ہے اور کبھی کبھی جزوی دونوں ملے جلے طریقے سب سے اچھے ہوتے ہیں۔ اس کا انحصار پڑھنے والے کی صلاحیت، مواد تعلیم کی نوعیت اور مقدار پر ہوتا ہے۔

ہم جانتے ہیں کہ الفاظ ہوں یا کسی چیز کو اس طرح پھینکنا کہ وہ بل کھاتی چلی جائے، پہاڑے کا یاد کرنا ہو یا دنیا کی کوئی بھی چیز ہو، ان میں سے کسی کو بھی سیکھنا اس وقت تک ناممکن ہے، جب تک کوشش نہ کی جائے یا انھیں دہرایا نہ جائے یا استعمال میں نہ لایا جائے۔ لیکن تنہا دہرانا یا انھیں کام میں لانا ہی کافی نہیں۔ ہم یہ تو معلوم کر چکے ہیں کہ دہرانے سے آدمی اس چیز کو سیکھ جاتا ہے جسے وہ دہراتا ہے۔ لیکن دلچسپی اور ارادہ کے بغیر محض دہرانے سے حصول تعلیم ممکن نہیں۔ اس کا نتیجہ یہ ہوتا ہے کہ طالب علم تھوڑا سا سیکھ لیتا ہے اور بس۔ اس کے علاوہ حصول تعلیم کا ایک اور بھی نظریہ ہے، جس کی تائید میں ثبوت موجود ہے۔ وہ نظریہ یہ ہے کہ اگر کوئی شخص اپنی تکلیف دہ غلطیوں اور عادتوں سے نجات حاصل کرنا چاہے تو اسے چاہیے کہ واقعی طور پر ان غلطیوں کا اعادہ کرتا رہے۔ لیکن یہ چیز اس نظریہ کے خلاف ہے جس پر عموماً یقین کیا جاتا ہے۔ تاہم طلبا کی خواہش اور تحریک ذہنی کے بعض عناصر ایسے ہیں جن کے پیش نظر اس بظاہر متضاد طریقہ تعلیم کو قرین قیاس سمجھا جا سکتا ہے۔

سبقوں کی مشق، پڑھنے پر آمادگی، اور پڑھائی کے اچھے یا برے اثر کے اصول

تیر بہ ہدف نہیں ہوتے۔ تاہم مجموعی حیثیت سے یہ مفید تصورات ہیں۔ مثلاً ہم جانتے ہیں کہ اگر کوئی شخص ایک اچھا پیانو بجانے والا بننا چاہے تو اس میں پیانو نواز بننے کی خواہش اور آمادگی ہونی چاہیے۔ اس کو چاہیے کہ اس کی مہارت کرنے میں ہمیشہ لگا رہے اور مختلف مشقوں کو بار بار دہراتا رہے۔ سامعین کی داد و تحسین، موافقانہ تبصرے اور مالی معاوضہ بھی پیانو سیکھنے اور اس میں استعداد پیدا کرنے کے لیے بطور محرک کام کرتے ہیں۔

حصول تعلیم کے اصولوں کو تعلیمی تخیلات اور تعلیمی تصورات سمجھنا چاہیے جو پڑھنے والے اور پڑھانے والے دونوں کے لیے مفید ہیں۔ ہمیں اس بات کا دھیان رکھنا چاہیے کہ پڑھنا لکھنا ایک بہت پیچیدہ معاملہ ہے۔ اس میں بہت سے عناصر کو دخل ہے اور بعض اوقات ایسے حالات پیش آجاتے ہیں جن میں تعلیمی طریقے متضاد اور غیر معقول معلوم ہوا کرتے ہیں۔

پڑھانے کے طریقے جو آج کل رائج ہیں، ان کے کارگر ہونے کو تعلیمی اصولوں اور نظریوں کی اصلاحات میں سمجھنا مشکل ہے۔ تعلیم کے رسمی طریقے یعنی آموختہ دہرانا، جانچ اور نظرثانی وقتاً وقتاً کرتے رہنا، غیر رسمی طریقوں کے مقابلہ میں زیادہ کارگر نظر آتے ہیں۔ غیر رسمی طریقہ میں بچے، حساب، الفاظ و معانی اور دوسرے تعلیمی امور کو، بطور جزو منصوبہ (پروجیکٹ) ایک حقیقی مسئلہ سمجھ کر سیکھتے ہیں۔ لیکن واقعہ یہ ہے کہ بظاہر بچے اس غیر رسمی طریقہ کے ذریعہ ہی زیادہ سیکھتے ہیں۔ اس لیے کہ اس طریقہ میں واقعات اور خیالات ایک مسئلہ یا منصوبہ کی شکل اختیار کر لیتے ہیں۔ چیزوں کو کس طرح سیکھا جاتا ہے، اس کی شرح کرنا اکثر مشکل ہوتا ہے۔ اس پر کوئی اصول چسپاں نہیں کیا جا سکتا۔ رسمی طریقۂ تعلیم کا غیر رسمی طریقۂ تعلیم سے مقابلہ کیجیے یا دوسرے لفظوں میں منطقی طریقۂ تعلیم کا مقابلہ نفسیاتی طریقۂ تعلیم سے کیجیے تو ظاہراً یہ نظر آتا ہے کہ دلچسپی اور ضروریات کے بموجب، بڑی بڑی اکائیوں میں (یعنی طول طویل اسباق میں) نفسیاتی طور پر تعلیم حاصل کرنا زیادہ کارگر ہوتا ہے جس کا ثبوت ایک اچھے منصوبی طریقے یا طریقۂ عمل میں ملتا ہے۔

حصول تعلیم کے بارے میں اصولوں اور عام تصورات کا مطالعہ کرتے وقت یہ یاد رکھنا چاہیے کہ یہ اصول اور تصورات ایسے واضح اور اٹل قانون نہیں ہیں جن کا اطلاق ہر صورت

حال پر کیا جاسکے۔ سیکھنے کے عمل کو ایک پیچیدہ مسئلہ تصور کرنا چاہیے جسے صرف اسی وقت اچھی طرح سمجھا جاسکتا ہے جب اس کے مختلف اصولوں کا اطلاق، بصیرت کے ساتھ وسیع پیمانہ پر کیا جائے"۔

مشق کا اصول، اس کا استعمال اور عدم استعمال

اپنے سباق کو یاد رکھنے کے لیے جب ہم انھیں بار بار دُہراتے ہیں تو اس وقت یہی اصول ملحوظ خاطر ہوتا ہے۔ پڑھانے میں جو متواتر مشق کرائی جاتی ہے وہ بھی اسی اصول پر مبنی ہے تاکہ موادِ تعلیم کو ذہن نشین کرایا جاسکے۔ بچے حساب کے مختلف پہاڑوں کو دہراتے ہیں اور جن سبقوں میں الفاظ کی ہجے کرنی ہوتی ہیں ان الفاظ کو متواتر لکھنے پر کافی وقت صرف کرتے ہیں۔ الفاظ کے مفہوم اور استعمال پر بھی ان کا بہت سا وقت صرف ہوتا ہے تاکہ ان کے معانی اچھی طرح سمجھ میں آجائیں۔ جو طلبا، ڈراما کھیلتے ہیں وہ بھی اپنے بول بار بار یاد کرتے ہیں اور ڈراما کی مشق کرتے وقت انھیں دہراتے ہیں۔ دہرانا اور استعمال کرنا اس قدر عام ہوچکا ہے کہ تمام دنیا اسے تعلیم حاصل کرنے کا ایک کارگر ذریعہ تسلیم کرتی ہے بچہ پیانو اُسی وقت سیکھتا ہے جب وہ پیانو کی متواتر مشق کرتا رہے۔ رقص میں، ٹھیک طور پر بار بار قدم اٹھانے کی مشق کرنے سے، رقص کا فن سیکھا جاتا ہے۔ قطعہ ہو، یا نظم اسے بار بار پڑھنا چاہیے تاکہ غلطی کے بغیر اسے ادا کیا جاسکے۔

مشق نہ کرنے سے آموختہ کی یادداشت، کمزور پڑجاتی ہے اور عام طور پر مشق نہ کرنے کی مدت جتنی طویل ہوگی اُسی قدر نقصان زیادہ ہوگا۔ انسان کے ذہن میں وہی چیز باقی رہتی ہے جو استعمال میں آتی رہتی ہو۔ جن الفاظ کی بار بار ہجے کی جاتی ہوں، شاذو نادر ہی ان کی ہجا کرنے میں غلطی سرزد ہوتی ہے۔ جن الفاظ کو ہم بات چیت اور تحریر میں استعمال کرتے ہیں اُن کے معنی ہم نہیں بھولتے۔ استعمال میں نہ لانے سے ہم الفاظ اور ان کے معانی بھول جاتے ہیں۔ شاذونادر ہی ایسا ہوتا ہے کہ سالہا سال تک ذہن سے خارج ہوجانے کے باوجود ہم کسی عبارت یا مقولہ کو دہراسکیں، الفاظ کے معنی بتاسکیں اور ناموں کو یاد کرسکیں۔ اس میں شک نہیں کہ بعض چیزیں اتنی اچھی طرح یاد کی جاتی ہیں کہ اگر انھیں

استعمال اور یاد نہ بھی کیا جائے تو بھی انھیں کبھی بھلایا نہیں جا سکتا۔ لیکن یہ صورت حال، خلاف معمول ہوتی ہے۔

بہت سی فصیح و بلیغ تقریریں، جو ہم نے خاص خاص موقعوں پر کی ہیں، بھلائی جا چکی ہیں وہ ادبی ٹکڑے اور "جواہر پارے"، جنھیں ہم نے حفظ کیا تھا اب ان کی یاد تک باقی نہیں۔ بعض گرجاؤں میں یہ دستور ہے کہ بچوں کو دین کی باتیں، سوال جواب کے ذریعہ یاد کرائی جاتی ہیں۔ انجیل کے کچھ حصے اور مناجاتیں بھی یاد کرائی جاتی ہیں۔ لیکن بالغ ہونے پر، چند لوگوں کے حافظہ میں ہی یہ چیزیں محفوظ رہتی ہیں، بیشتر لوگ انھیں بھول جاتے ہیں۔ اگر کوئی بالغ کسی ایسے مواد کو دوبارہ پڑھے جسے اس نے کسی زمانہ میں زبانی یاد کیا تھا تو ہو سکتا ہے کہ اس کے ایک حصہ سے وہ اپنے آپ کو بالکل ناآشنا پائے گا۔

ہم نے کہا ہے کہ اگر چیزوں کا استعمال نہ ہو اور ان کی مشق نہ کی جائے تو انسان انھیں بھول جاتا ہے۔ اس بارے میں دوسرا خیال یہ ہے کہ بعد کے تجربات اور تعلیمات، پچھلے تجربات اور تعلیمات کو دل سے محو کر دیتے ہیں۔ چنانچہ ہم اپنی ہنرمندیوں اور علم کو اس لیے نہیں کھو بیٹھتے کہ ہم نے انھیں ضائع ہونے دیا، یا استعمال میں نہ لانے کی وجہ سے ان میں کمی واقع ہو گئی بلکہ بعد کی تعلیمات ان میں پانی پھیر دیتی ہیں۔ قصہ مختصر، اسباب کچھ بھی ہوں، واقعہ یہ ہے کہ عدم استعمال سے نقصان ہی ہوتا ہے اور اس کے برخلاف، مشق اور اعادہ اگر جاری رہے، تو پڑھا لکھا اور اس کی یادداشت باقی رہتی ہے۔

لوگ جو کچھ پڑھتے لکھتے ہیں اگر وہ بارِ دگر تجربہ میں آئے یا طویل عرصہ گزر جانے کے بعد تجربہ میں آئے تو اس کا بیشتر حصہ ذہن سے اتر جاتا ہے۔ بھول جانا زیادہ تر عدم استعمال کا نتیجہ ہوتا ہے۔ اس سلسلہ میں دو باتیں قابل ذکر ہیں۔ اول یہ کہ جن واقعات، اور ہنرمندیوں نیز قابلیتوں کا سیکھنا ہم [illegible] سمجھتے ہوں اور جنھیں نفع بخش ہونے کی وجہ سے اکثر و بیشتر کام میں لانا چاہتے ہوں، انھیں حاصل کرنے پر زیادہ وقت اور کوشش صرف کی جانی چاہیے دوسرے یہ کہ اس حقیقت کو تسلیم کرنا ضروری ہے کہ بہت سی باتیں جو محض عارضی نوعیت کی ہوتی ہیں اور جو اپنا مقصد اور غرض پورا کرنے کے بعد ذہن سے اتر جاتی ہیں ان کے سیکھنے

بھی ضرورت ہوتی ہے۔ یہ دو مختلف طریقے بظاہر ایک دوسرے کی ضد معلوم ہوتے ہیں لیکن اسکول کی صورت حال کے پیش نظر ان دونوں طریقوں کو برتنا ہوتا ہے۔ پہلے اصول کو اس بات کا تعین کرنے میں استعمال کرنا چاہیے کہ اسکول کے نصاب تعلیم میں کون سے مضامین ایسے ہیں، جن پر مستقل طور پر سیکھنے کے لیے زور دینا چاہیے۔ دوسرے اصول کو بھی کام میں لانے کی ضرورت ہے تاکہ یہ تعین کیا جا سکے کہ وہ کون سے مضامین ہیں جنھیں ان کی فوری اور عارضی افادیت کی بنا پر پڑھانا چاہیے۔ فصیح و بلیغ تقریریں کرنے کی مہارت، اور نظموں کے "قطعات" کو بخوبی ادا کرنا، اس سلسلہ میں بطور مثال پیش کیے جا سکتے ہیں۔ شعر خوانی کا ہرگز یہ مطلب نہیں ہوتا کہ اشعار مستقل طور پر ذہن میں محفوظ رکھے جائیں یا بعد میں آنے والے موقعوں پر ان کی یاد تازہ کی جائے۔ لیکن وسیع تر مفہوم میں سیکھنے والے کو یہ تجربہ تو ہو ہی جاتا ہے کہ وہ اچھی یا بری قسم کی "خطابت" میں تمیز کر سکے اور طرز تقریر کے گوناگوں طریقوں کو فروغ دے کر، عام جلسوں میں حاضرین پر اپنا سکہ جما سکے۔ بہت سی مثالوں سے یہ ثابت ہوتا ہے کہ اصل چیز تو حافظہ میں باقی نہیں رہتی، لیکن اس کی وجہ سے جو رجحانات اور احساسات جنم لیتے ہیں، وہ اس چیز کو بھول جانے کے بعد بھی عرصہ دراز تک موجود رہتے ہیں۔

استعمال اور عدم استعمال کی نفسیات جو اصول مشق کے دو پہلو ہیں، سیکھنے اور بھول جانے کے متوازی چلتے ہیں۔ استعمال یا مشق کے ذریعہ ہم سیکھتے اور یاد رکھتے ہیں۔ عدم استعمال یا مشق کی کمی سے ہم حاصل شدہ چیز کو بھول جاتے ہیں اور بلا سیکھی چیز کو سیکھنے سے محروم رہتے ہیں۔ لیکن مشق کے ذریعہ تعلیم حاصل کرنے کے اصول کی چند شرائط ہیں۔ حصول تعلیم کا تناسب ہمیشہ مشق کی مقدار کے مطابق نہیں ہوتا۔ اگر موسیقی کی مشق یا نظم حفظ کرنے کی مشق کم کی جائے لیکن ان میں دلچسپی زیادہ لی جائے تو دونوں کو زیادہ مقدار میں سیکھا جا سکتا ہے۔ اس کے برخلاف اگر طویل مدت تک برائے نام یا سطحی مشق کی جاتے تو اتنی کامیابی حاصل نہیں ہو سکتی۔ اس کے علاوہ جو سیکھ لیا جاتا ہے، بیشتر مثالوں میں اسے بھلا دیا جاتا ہے، تاہم نفس مضمون سے متعلق دوسری چیزیں اور تجربے عرصہ دراز تک ذہن میں محفوظ

رہتے ہیں اور بعض تو ان میں ایسی ہوتے ہیں جنھیں کبھی بھی نہیں بھلایا جا سکتا بلکہ ان کی یاد اکثر تازہ ہوتی رہتی ہے۔ دوسرے عناصر، خاص طور پر جذباتی کیفیات، اکتسابِ تعلیم پر اثر ڈالتے ہیں اور ان وجوہ کی بنا پر، قانونِ مشق کو مقداری اور میکانکی طور پر چسپاں نہیں کیا جا سکتا۔

اسباق کا دہرانا اگرچہ ایک اہم چیز ہے لیکن اثر آفریں تعلیم کے لیے یہ کافی نہیں۔ دلچسپی اور تعلیم کی غرض، اعادہ سے ہم رشتہ ہو تو دُہرانے کے عمل کو زیادہ مؤثر بنایا جا سکتا ہے۔

اس چیز کا عملی اطلاق، موجودہ زمانہ میں، ہجا کرنے اور حساب سیکھنے کی مشقوں میں پایا جاتا ہے۔ یہ مشقیں پہلے کے مقابلہ میں آج کل زیادہ مختصر ہوتی ہیں۔ بس پانچ اور دس منٹ کی یہ مشقیں کافی سمجھی جاتی ہیں۔ ہم جانتے ہیں کہ کلاس کے طول طویل گھنٹوں کے دوران، الفاظ کی ہجا کرانے، یا حساب کے پہاڑے اور جغرافیہ کے رٹانے کے لیے مشق کرانا اور انھیں بار بار دہروانا، تضیعِ اوقات کے سوا کچھ نہیں۔ اس طرح نہ صرف دلچسپی میں کمی واقع ہوتی ہے بلکہ وقت بھی برباد ہوتا ہے۔

دراصل یہ بات دیکھی گئی ہے کہ الفاظ کی ہجے اور حساب کے بنیادی پہاڑوں سے طلبا کو مختلف صورتوں میں روشناس کرایا جائے تو تھوڑی سی محنت اور مشق کی ضرورت پڑتی ہے (یعنی بار بار دُہرا کر ان چیزوں کو رٹنے میں طلبا کو زیادہ محنت کرنی پڑتی ہے۔ لیکن اگر انھیں ایسی صورتوں میں پیش کیا جائے جہاں ان کو استعمال کیا جا سکے تو اس کے لیے تھوڑی محنت درکار ہوتی ہے)۔ مثلاً اگر بچے الفاظ سے روشناس ہوں، تو ان کی ہجا کرنے کی قابلیت بڑھتی ہے۔ پڑھتے وقت، الفاظ بچوں کی نظروں کے سامنے ہوتے ہیں، اگر ان الفاظ کو وہ جملوں اور مضمون نگاری میں استعمال کریں اور اگر اُستاد اور طلبا یہ دیکھیں کہ مختلف کتابوں میں جو الفاظ استعمال ہوئے ہیں ان میں کس کس کی ہجا کرنا ضروری ہے تو ایسی صورت میں دہرانے کا کام بہت تھوڑا کرنا پڑتا ہے اور نہ صرف الفاظ کی صحیح ہجے کی جا سکتی ہیں بلکہ بیشتر الفاظ کا مطلب بھی سمجھ میں آ سکتا ہے یہی بات، حساب، تاریخ اور جغرافیہ پر بھی صادق آتی ہے۔ اگر ان واقعات کو بار بار دہرانے یا زبانی رٹ لینے کی بجائے بامعنی پس منظر میں سمجھا جائے تو زیادہ اچھی طرح سیکھا اور یاد رکھا جا سکتا ہے۔

محض دہرانا ہی کافی نہیں۔ دلچسپی، غرض و غایت اور معنویت کا ہونا بھی ضروری ہے۔ اگر یہ ضروری عناصر موجود ہوں تو پھر مشق کرنے سے واقعات اور تصورات کے حصول میں زبردست اضافہ کیا جاسکتا ہے۔

اصول آمادگی | عام طور پر اس اصول کو اس طرح بیان کیا جاسکتا ہے کہ جب کوئی شخص یہ محسوس کرے کہ وہ کسی کام کو کرنے یا سیکھنے کے لیے تیار ہے تو وہ اس کام کو زیادہ اطمینان بخش اور کارگر طریق پر انجام دیتا ہے بہ مقابلہ اس صورت حال کے جب وہ اس کے لیے آمادہ نہ ہو۔ اگر کوئی شخص محسوس کرے کہ اسے کوئی کام کرنا ہے لیکن اُسے اس کام کے کرنے سے روک دیا جائے تو وہ ایک طرح کی جھنجھلاہٹ محسوس کرنے لگتا ہے۔ ذہنی جھکاؤ اور آمادگی دونوں مترادف اصطلاحیں ہیں۔ جب کوئی طالب علم اپنے اسباق پڑھنے کی طرف مائل ہو تو اس کا مطلب یہ ہے کہ اس نے ان اسباق کو پڑھنے کا ذہنی طور پر ارادہ کرلیا ہے۔ اس کے بعد دوسرے محرکات اسے اس کے ارادہ کی عمل آوری سے باز نہیں رکھ سکتے۔ اس کی توجہ جن کاموں کو انجام دینے پر مبذول ہو چکی ہے وہ ان میں دلچسپی رکھتا ہے اور اسی لیے وہ اپنی پوری قوت، ان کاموں کی تکمیل میں لگا دے گا۔ ہوسکتا ہے کہ کام کرتے کرتے اس کے ارادہ میں کوئی کمزوری آجائے اور ایسا وقت آجائے جب وہ کام جو پہلے اس کے لیے تسلی بخش تھا اب جھنجھلاہٹ کا باعث بن جائے۔

جب طالب علم کو سبق پر محنت کرنے یا دوسرے تعلیمی کاموں کو انجام دینے کے لیے ایسے وقت ہدایت کی جائے جب وہ ان کی عمل آوری پر تیار نہ ہو تو ایسی حالت میں وہ کوئی چیز بھی آسانی سے نہیں سیکھ سکتا۔ لیکن اگر سبق دلچسپ ثابت ہو اور طالب علم کی توجہ اپنی طرف کھینچ لے تو اس صورت میں تعلیم بھی اچھی ہوگی اور طالب علم بھی اچھی استعداد پیدا کرسکے گا۔ ذہنی فعالی کے بغیر بے نتیجہ مطالعہ کرنے کی اصل وجہ یہ ہے کہ طلبا کا ذہن کام کی طرف مائل نہیں ہوتا لیکن وہ اسے سرسری طور پر ایک ڈھرے کے مطابق کرتے رہتے ہیں۔

کسی مسئلہ پر عبور حاصل کرنے کے لیے آمادہ ہونا یا ذہنی طور پر اس کا ارادہ کرنا اس بات کا مرادف ہے کہ طالب علم میں اس کام کو انجام دینے کی خواہش موجود ہے۔ اُستاد

تعلیم میں نفسیات کی اہمیت

کے بنیادی فرائض میں سے ایک فرض یہ ہے کہ وہ طلبا رکو اپنے اسباق سیکھنے پر آمادہ کرے ۔ مثلاً
یوں سمجھیے کہ طلبا رکو اگر اچھا کام سپرد کیا جائے تو اس سے دلچسپ سوالات اُبھرتے ہیں اور
یہ کام طلبا رکو نئے مواد سے با معنی طور پر روشناس کراتا ہے تاکہ طلبا ر ان کا مطالعہ کرنے کے
لیے بے تاب ہو جائیں ۔ طلبا رکو مخصوص کام سپرد کرکے اور دلچسپ سوالات پوچھ کر، اُستاد
طلبا رمیں تجسس کا شوق پیدا کر سکتا ہے ۔ نیز اس کام کی طرف موافقانہ ذہنی جھکاؤ کو فروغ دے
سکتا ہے ۔ برخلاف اس کے جو استاد میکانکی انداز میں، سرسری طور پر، ایک کے بعد ایک
سبق پڑھاتا ہے وہ طلبا رکو سبق پڑھنے پر آمادہ کرنے میں ناکام رہے گا ۔ طلبا ر اس کام
کو ڈھرے کا کام سمجھ کر، بغیر دلچسپی اور ذہن پر زور ڈالے بغیر انجام دیتے رہیں گے ۔

دماغی آمادگی، ذہنی جھکاؤ اور دلچسپی کو وسیع پیمانہ پر اُبھارا جا سکتا ہے، اگر مسئلی اور
منصوبی طریقوں کو استعمال کیا جائے ۔ کسی موضوع کو رسمی طور پر پڑھانے کی بجائے ان طریقوں
سے استاد ایک ایسی صورت حال پیدا کرتا ہے جس میں مسئلہ کو حل کرنے یا منصوبہ کو مکمل کرنے
کے لیے مختلف مضامین کا مطالعہ ضروری ہو جاتا ہے ۔ اگر تعلیم کا مقصد اور غرض و غایت طلبا ر کے
پیش نظر ہو تو ان میں کام کرنے کا رجحان مستحکم ہو جاتا ہے ۔ یہی ایک شرط ہے جو دلچسپی برقرار
رکھنے کے لیے ضروری ہوتی ہے ۔ مثلاً اگر طلبا رکو خطوط نویسی سکھائی جائے تو خطوں میں اصلیت
ہونی چاہیے اور وہ اصل لوگوں کے نام لکھے جانے چاہییں، نہ یہ کہ نام نہاد خط اسی غرض
سے لکھوائے جائیں کہ انشا پردازی کی مشق کے طور پر انھیں استاد کے حوالہ کر دیا جائے ۔

بعض اسکولوں میں لڑکے لڑکیاں دوسرے ملکوں کے لڑکوں اور لڑکیوں کے نام خط لکھا
کرتے ہیں ۔ ان حالات میں طلبا کا ذہنی رجحان یہ ہوتا ہے کہ ان کی تحریر صحیح اور دلچسپ
ہو ۔ خطوط نویسی کے کام کو، طلبا کے شوقیہ کاموں سے بھی مربوط کیا جا سکتا ہے مثلاً بچے اگر
پھول لگانے کے لیے کیاری بنائیں اور اس سلسلہ میں انھیں خاص معلومات کی ضرورت پڑے
تو اطلاعات اور رپورٹیں حاصل کرنے کے لیے وہ زراعتی محکموں کو بڑی خوشی سے خط لکھیں
گے ۔ برخلاف اس کے اگر استاد کی طرف سے سپرد کیے ہوئے کام کے مطابق انھیں رسمی
خطوط لکھنے پڑیں تو خط نویسی میں انھیں اتنی خوشی محسوس نہ ہوگی ۔

اسی طرح اگر تاریخ کی کلاس میں طلباء سے کہا جائے کہ "اگلے چھ صفحوں کا مطالعہ کرو" تو اس بات کا زیادہ امکان نہیں کہ طلباء میں اس کام کے لیے نفسیاتی آمادگی پائی جائے گی۔ لیکن اگر استاد گرد و نواح کے تاریخی اہمیت رکھنے والے مقامات پر طلباء کو لے جائے اور وہاں جاکر تاریخ کے سبق اور تاریخی سیاحت دونوں کے باہمی تعلق کو بیان کرے تو طلباء تاریخ کا مطالعہ کرنے پر آمادہ ہوجائیں گے۔ بعض استاد اُن نفسیاتی مواقع کو نظرانداز کردیتے ہیں جنھیں کام میں لاکر، طلباء کو اسباق کے لیے تیار کیا جاسکتا ہے۔ ایک شہر میں، لیوس (Lewis) اور کلارک (CLARK) کی دریافتوں کا مطالعہ کرتے وقت استاد اور شاگرد آپس میں کتاب کے مضمون پر، میکانکی انداز میں بحث و تجسس کرتے رہے۔ حالاں کہ عظیم نارتھ ویسٹ کو جاتے ہوئے، کھوج لگانے والے، لیوس اور کلارک جس راستہ سے گزرے تھے وہ ان کی جگہ سے شہر کے چند بلاکس کی دوری پر تھا یعنی اسکول اور راستہ کے درمیان مکانات کی چند قطاریں ہی حائل تھیں۔ اُستاد اپنے شاگردوں کو راستہ کے چند مقامات اپنے ہی شہر میں لے جاکر دکھا سکتا تھا اور دونوں مل کر راستہ کے اس حصہ کا سراغ لگا سکتے تھے جو ان کے قریبی علاقہ سے گزرتا ہے اور اسی نقطہ سے مطالعہ کو وسعت دی جاسکتی تھی۔ مسائل کو ان کی اصل اور معروفی شکل میں پیش کرکے طلباء میں جتنی گہری دلچسپی پیدا کی جاسکتی ہے اتنی دلچسپی درسی کتاب کے مجرد عناصر کے ذریعہ نہیں پیدا کی جاسکتی۔ طلباء کے اندر جب کسی موضوع سے دلچسپی پیدا ہوجاتی ہے تو پھر وہ اس پر اطمینان کے ساتھ محنت کرتے ہیں اور اس کے متعلق ان کا علم بھی زیادہ وسیع ہوجاتا ہے۔

بعض اوقات ایسے واقعات اور حالات رونما ہوتے ہیں جن کی وجہ سے طلباء کی توجہ اپنے اسباق کی طرف سے ہٹ جاتی ہے اور ان کی رغبت یا ذہنی رجحان دوسری چیزوں کی طرف چلا جاتا ہے۔ اگر استاد دانشمندی سے کام لے، تو بعض اوقات اُن حالات کو کام میں لاسکتا ہے جو طلباء کے خیال کو ہٹا کر دوسری چیزوں کی طرف لے جاتے ہیں۔ مثلاً کچھ سال ہوئے، موسم خزاں میں، دوپہر کے وقت، سورج گرہن ہوا۔ اسکول کا کام ہو رہا تھا۔ کسی اسکول میں (اور ممکن ہے ہزارہا اسکولوں میں) اُستاد کو پڑھانا مشکل ہوگیا اور اگرچہ بعض بچے سورج گرہن دیکھنے کے لیے باہر نہ جاسکے لیکن سورج گرہن شروع ہونے پر ان کی توجہ

پڑھائی کی طرف سے ہٹ گئی۔ اُستاد، روزانہ کی پڑھائی کے پروگرام سے انحراف کرنے کے لیے تیار نہ ہوا اور بچوں کو موقع نہ دیا کہ وہ سورج گرہن کو دیکھ سکیں۔ اسکول ختم ہونے پر اُستاد نے شکایت کی کہ بچوں کی توجہ کام کی طرف مبذول رکھنے میں اسے اتنی دشواری پیش آئی کہ وہ تھک کر چکنا چور ہو گیا

سورج گرہن دیکھنے کا طلبا، کو اس درجہ اشتیاق تھا کہ ان کا دماغ پڑھائی سے ہٹ کر اس قدرتی مظہر کی طرف مائل ہو گیا جو ظہور میں آ رہا تھا۔ استاد کو چاہیے تھا کہ اپنے شاگردوں کو سورج گرہن دکھانے کے لیے باہر لے جاتا اور گرہن کے بارے میں اُن سے بات چیت کرتا۔ یہ ایک زریں موقع تھا اور استاد، اپنے شاگردوں کے ذہنی رجحان سے فائدہ اٹھا کر، انھیں جغرافیہ کے مختلف حقائق اور اصول سمجھا سکتا تھا۔ استاد میں ندرت ہوتی تو یہ تجربہ لسانی اسباق کے لیے بھی بنیاد بنایا جا سکتا تھا۔ لیکن موقع سے فائدہ اٹھانے کی بجائے، اُستاد نے اپنے شاگردوں کی فطری دلچسپی کے خلاف عمل کیا، نتیجہ یہ ہوا کہ اس نے طلبار کو برافروختہ کر دیا، خود کو تھکا مارا، اور کارگر طریق پر پڑھانے کا ایک نفیس موقع ہاتھ سے نکل گیا۔

اصول تاثیر پڑھتے وقت طلبا، اگر خوشی اور طمانیتِ قلب محسوس کریں تو ایسی تعلیم کی بنیادیں پائیدار ہو جاتی ہیں۔ لیکن جو تعلیم طلبا، میں بے اطمینانی اور ناخوش گواری کے احساسات پیدا کرے وہ ناپائیدار اور کمزور ہوتی ہے۔ اس قسم کے نتائج کو قانونِ تاثیر کہتے ہیں۔ اس اصول کا تعلق، احساس یا جذباتی کیفیت سے ہے، جو کسی تعلیمی تجربہ کے بعد پیدا ہوتی ہے۔ جب کوئی بچہ کسی سوال کا حل تلاش کر لیتا ہے تو اپنی کامیابی پر خوشی محسوس کرتا ہے، اس وقت محرک اور جوابی عمل دونوں کے درمیانی رشتہ کو تقویت پہنچتی ہے۔ لیکن اگر سوال کا حل غلط ہو تو جھنجھلاہٹ اور ناگواری کے احساسات ان رشتوں کو مٹا دیتے ہیں جو صحیح حل تلاش کرنے کی صورت میں اور جوابی عمل کے مابین قائم ہوئے تھے۔ اگر غلط حل کا تجربہ، بہت زیادہ تکلیف دہ اور پریشان کن ہو تو اس واقعہ اور غلطی کی یاد، حافظہ میں مستقل جگہ کر لیتی ہے۔ صحیح جوابات کے سلسلہ میں جو رشتے قائم ہوتے ہیں وہ حافظہ میں مستقل جگہ کر لیتے ہیں اور غلط جوابات کے سلسلہ میں جو روابط پیدا ہوتے ہیں ان میں بہت جلد کمزوری آ جاتی ہے اور

بالآخر وہ حافظہ سے اوجھل ہو جاتے ہیں۔ اطمینان کا احساس جوابی عمل کو قائم کرنے اور ناگواری کا احساس اسے مٹانے کی طرف مائل ہوتا ہے۔

اس کے علاوہ جذباتی یا احساسی حالت کا اثر، جو فوری جوابی عمل (یعنی اصولِ تاثیر کے مطابق) ہوتا ہے وہ بھی بڑی حد تک طالب علم کے آئندہ طرزِ عمل پر اثر انداز ہوتا ہے۔ جو مسائل اور حالات طالب علموں کے لیے ناگواری کا باعث ہوتے ہیں، ان سے وہ بچتے ہیں اور جن حالات میں ان کے تجربات اطمینان بخش ہوتے ہیں ان کی طرف وہ دلچسپی سے لپکتے ہیں۔ اسی طرح وہ تجربات اور احساسات جو جوابی عمل کے ساتھ ساتھ چلتے ہیں، آئندہ طرزِ عمل کے ذہنی رجحان کو فروغ دیتے ہیں۔ نیز جس جوابی عمل سے ان کا تعلق ہوتا ہے، اسے یا تو تقویت پہنچاتے ہیں اور یا کمزور کرتے ہیں۔ اس مسئلہ پر بعد میں مفصل بحث ہوگی۔

طالب علم کی ذہنی کیفیت میں، کامیابی اور ناکامی کا بڑی حد تک ہاتھ ہوتا ہے۔ کامیابی کے ساتھ ساتھ، ایسے احساسات پیدا ہوتے ہیں جن کا، سیکھنے کے عمل پر موافق اثر پڑتا ہے۔ لیکن ناکامی کے ساتھ ساتھ، جذباتی کیفیت، اس کے بالکل برعکس ہوتی ہے۔ اس میں مشق کا اصول بھی کارفرما ہوتا ہے اس لیے کہ کامیابی کے معنی یہ ہیں کہ طلباء کی طرف سے جوابی عمل مناسب طریقہ پر ہوا ہے اور بہت ممکن ہے کہ جوابی عمل یا اس سے متعلقہ جوابی عمل کا اعادہ ہوتا رہے۔ اس کے برخلاف ناکامی کے معنی یہ ہیں کہ طلباء کی طرف سے جوابی عمل کا مطلق اظہار نہیں ہوا۔ یا غلط ردِ عمل جس کا اظہار کیا گیا ہے وہ زیادہ عرصہ باقی نہیں رہ سکتا اس لیے کہ اس کے ساتھ بے اطمینانی کے احساسات موجود رہتے ہیں۔

آمادگی، مشق اور تاثیر کے قوانین ایک دوسرے سے الگ اور بے تعلق نہیں ہوتے۔ بلکہ واقعتاً باہم دگر منسلک ہوتے ہیں۔ آمادگی اور جذباتی اثرات، مشق کو متاثر کرتے ہیں، اسی طرح کسی دوسری صورت حال میں، مشق کا جذباتی نتیجہ، طلباء کی آمادگی کا تعین کرتا ہے۔ ناکام طالب علم، اپنے اسباق کو دوبارہ شروع کرنے پر آمادہ نہیں ہوتا لیکن کامیاب طالب علم کا ذہنی رجحان، اپنے کام کی طرف موافقانہ ہوتا ہے۔

کامیابی اور ناکامی کا اثر، طالب علم کے حصولِ تعلیم اور رویہ پر بہت زیادہ ہوتا ہے سب سے

زیادہ لائق طالب علم کے حصہ میں سب سے زیادہ کامیابیاں آتی ہیں اور سب سے نالائق طالب علم کے نصیب میں سب سے زیادہ ناکامیاں ہوتی ہیں' لہٰذا جو طالب علم پہلے سے ہی تعلیم پانے کے اہل ہوتے ہیں۔ کامیابی انھیں مزید ترقی کرنے پر اکساتی ہے اور نالائق ترین طلبا ء کی مزید ترقی میں اُن کی ناکامی رکاوٹ ڈالتی ہے اس لیے پسندیدہ بات یہی ہے کہ طالب علم کو کامیابی پر تجربہ کرنے کے قابل بنایا جائے اور ایسا کرنا بالکل ممکن ہے' بشرطیکہ طالب علم کی صلاحیت اور اس کی صلاحیت اور اس کے کام کے مابین مطابقت ہو اور یہ چیز محتاط تعلیمی رہ نمائی کے ذریعہ پیدا کی جاسکتی ہے تاکہ وہ مناسب مقدار میں کامیابی کا تجربہ کرسکیں۔

کامیابی اور ناکامی سے دماغی صحت کا کیا علاقہ ہوتا ہے' اس سلسلہ میں ایک پچھلے باب میں کسی قدر تفصیل کے ساتھ بحث کی جاچکی ہے۔ اس بحث میں اس بات پر زور دیا گیا ہے کہ کامیابی اور ناکامی کا تعلق' بچہ کی جذباتی زندگی سے بہت گہرا ہے۔ جذبات اور دماغی صحت بجائے خود بہت اہم ہیں' لیکن حصول تعلیم کے معاملہ میں' جذباتی حالت کا کامیابی اور ناکامی سے خاص اہمیت رکھتا ہے۔ آمادگی' مشق اور تاثیر کے سلسلہ میں' احساس کا رنگ ڈھنگ ایک اہم عنصر ہے۔ بچہ تعلیم حاصل کرنے پر اسی حالت میں آمادہ ہوتا ہے جب اُسے تعلیم سے دلچسپی پیدا کرنے کے لیے بڑھاوا دیا جائے اور جب اس کی احساسی کیفیت' تعلیمی مسئلہ کو قبول کرنے کے موافق ہو۔ مشق سب سے زیادہ اس وقت کارگر ثابت ہوتی ہے' جب مسئلہ میں دلچسپی' نقطۂ عروج پر ہو۔ کسی کام کی تکمیل پر جب طالب علم کے جذبات کو اطمینان وسکون ملے' اس وقت حصول تعلیم کا دائرہ انتہائی وسیع ہو جاتا ہے۔ سیکھنے کی صورت حال میں' جذبہ یا احساس کا عنصر' بڑی حد تک غالب ہوتا ہے کیوں کہ اس کی جدوجہد میں شدت اور گہرائی' طالب علم کی دلچسپی اور احساس کی وجہ سے پیدا ہوتی ہے۔ تاہم تعلیم کا پورا مسئلہ اتنا سادہ اور آسان نہیں۔ یہ بہت سی شرائط کا پابند ہے۔ لیکن جو اصول بیان کیے گئے ہیں وہ اتنے اہم ہیں کہ انھیں پیش نظر رکھنا ضروری ہے۔

سیکھنے والے کے جذبات اس کی کارکردگی پر اثر انداز ہوتے ہیں۔ ہم اصول تاثیر کا ذکر احساس کے توسط سے کرتے ہیں۔ قابل ذکر شہادت موجود ہے جو اس بات کی طرف

اشارہ کرتی ہے کہ سیکھنے کے عمل پر تعریف اور برائی، انعام اور سزا نیز دوسرے عناصر کا اثر پڑتا ہے۔

منفی تاثیر کے بارے میں ایک سوال

یہ بات ملحوظ رکھنی چاہیے کہ اصول تاثیر کے مطابق، تاثیر دو طرح کی ہوتی ہے، مثبت اور منفی۔ مثبت تاثیر، طالب علم میں جوابی عمل کا رجحان مستحکم کرتی ہے۔ طالب علم متاثر ہوکر تعلیمی کام کو دہراتا یا زیادہ آسانی سے اسے دوبارہ انجام دیتا ہے۔ دوسرے لفظوں میں کامیابی کی مقبولیت یا اس پر انعام واکرام کے باعث جو اطمینان بخش مثبت اثر پڑتا ہے، اس کے نتیجہ میں جوابی عمل پیدا ہوتا ہے اور طالب علم کا علم بڑھتا ہے۔ لیکن غلط جواب پر استاد کی طرف سے اگر ناپسندیدگی کا اظہار ہو یا طالب علم، سزا یا جرمانہ کا مستوجب قرار دیا جائے تو اس کے نتیجہ میں منفی تاثیر وجود میں آتی ہے اور طالب علم کے جوابی عمل کا خاتمہ ہو جاتا ہے۔ اس طرح ایسا احساس یا جذباتی رنگ فروغ پاتا ہے جو ایک حالت میں جوابی عمل کو مستحکم بناتا ہے اور دوسری حالت میں اُسے ملیامیٹ کر دیتا ہے۔ بحیثیت مجموعی، اصول تاثیر، نظریاتی اور نفسیاتی طور پر ایک معتبر اور معقول اصول ہے، کیوں کہ سیکھنے کے عمل میں، احساسات اور جذبات کی کارفرمائی ہوتی ہے۔ مثلاً یہ کہنا درست ہے کہ خوف اور ضرورت سے زیادہ فکر، حصول تعلیم میں رکاوٹ کا باعث ہوتے ہیں اور خوشی ومسرت طالب علم کو ایک بہتر طالب علم بننے میں تقویت پہنچاتی ہے۔

بہرحال کچھ دنوں سے قانونِ تاثیر کا منفی پہلو، بحث ومباحثہ کا مرکز بنا ہوا ہے۔ موضوع بحث یہ ہے کہ جرمانہ یا سزا کے باعث، جوابی عمل کے بعد جو جذبات برافروختگی اور کیفیت بے اطمینانی پیدا ہوتی ہے، اُن کا جوابی عمل کو فنا کرنے پر بہت معمولی سا اثر پڑتا ہے۔ دوسرے لفظوں میں جوابی عمل کے بعد جو ناخوش گوار اور تکلیف دہ اثرات پیدا ہوتے ہیں اُن سے جوابی عمل کے دوبارہ وقوع پذیر ہونے کے امکان میں کوئی کمی نہیں ہوتی۔ اگر یہ نظریہ درست ہے تو اس کا یہ مطلب ہوا کہ کسی غلط جواب پر یہ کہہ دینا "یہ غلط ہے"، یا کسی ناپسندیدہ طرزِ عمل پر ناپسندیدگی کا اظہار کرنا یا مجموعی حیثیت سے، طالب علم میں اپنے طرزِ عمل پر بے اطمینانی

جاتی یقیناً ممکن ہے کہ ناکامی یا کسی خاص صورت حال میں دشواری پیش آنے کی وجہ سے، جو ناگواری اور بے اطمینانی فروغ پاتی ہے وہ بجائے خود کافی کارگر ہوا ور ہو سکتا ہے کہ والدین اور اُستاد کا سزا دینا مضرت رساں ہو، لیکن آدمی کو اس کی غلطیوں سے آگاہ کرنا ضروری ہے تا کہ وہ ان کی اصلاح کر سکے۔ یہ بالکل ممکن ہے کہ ناگواریوں اور تعزیرات کی تاثیر کا دارومدار اس بات پر ہو کہ یہ طالب علم کی خودداری اور ذہنی محرکات پر کیا اثر ڈالتی ہے۔ اگر ناگواری اور بے اطمینانی سے طالب علم کے حوصلے میں حرکت اور جدوجہد میں جنبش پیدا ہوتی ہے تو اُس وقت ناگواری اور بے اطمینانی ضرور کارگر ثابت ہوگی۔ تاہم یہ بات نظر انداز نہیں کرنا چاہیے کہ ناکامی اور سزا، طالب علم کے لیے اکثر حوصلہ شکن ہوتی ہے اور نتیجہ میں وہ تعلیمی ترقی نہیں کر سکتا۔

اطمینان بخش اور ناگوار چیزیں ہمارے طرزِ عمل کو کس طرح قابو میں رکھتی ہیں

ذیل کی باتوں کو اصول تاثیر کے ساتھ خلط ملط نہیں کرنا چاہیے۔ قانون تاثیر کا تعلق، کیفیتِ احساس کے اطمینان بخش اور غیر اطمینان بخش اثر سے ہے جو جوابی عمل کے ساتھ ساتھ پیدا ہوتا ہے یا اس کے بعد فروغ پاتا ہے اور جوابی عمل کو یا تو تقویت پہنچاتا ہے یا کمزور کرتا ہے۔ ناگوار یا خوش گوار چیزوں سے جو دُکھ یا آرام پہنچتا ہے حصولِ تعلیم پر اس کا ایک اور اثر پڑتا ہے۔ یہاں اصول تاثیر کے بموجب تقویت پہنچانے والے یا کمزور کرنے والے اثر کا سوال نہیں، بلکہ معاملہ اس ترجیح کے اثر کا ہے جو ایک چیز کو دوسری چیز کے سیکھنے پر دی جاتی ہے۔ یہ ترجیح بعض مسائل کو دوسرے مسائل کے مقابلہ میں حل کرنے پر بھی دی جاتی ہے۔ نیز یہی ترجیح اس امر کا باعث ہوتی ہے کہ ایک مشغلہ میں شرکت کی جائے اور دوسرے مشغلہ کو پس پشت ڈال دیا جائے۔ مختصر یہ کہ ہم وہی کرتے ہیں جو ہمیں پسند ہے اور جو ناپسند ہوتا ہے اس سے دامن بچاتے ہیں۔

لہٰذا ہمیں دیکھنا ہے کہ احساسی کیفیتیں ان چیزوں کو کس طرح کنٹرول کرتی ہیں جن کی انجام دہی کے لیے ہمارا دل مائل ہوتا ہے۔ ہماری نیت یہ ہوتی ہے کہ جو کام تسلی بخش ہوا سے انجام دیں اور جس کام سے دُکھ یا تکلیف پہنچے اس سے اجتناب کریں۔ اگر ہم اس قسم کے حصول تعلیم یا دوسری سرگرمیوں میں مشغول ہیں جن میں ہمیں ناکامی کا منہ دیکھنا پڑے تو مایوسی اور

دوسری طرح کی ذہنی کش مکش فروغ پاتی ہے اور اس قسم کے تجربے ہمارے دل و دماغ میں ناگواری کا جذبہ پیدا کر دیتے ہیں، لہٰذا مستقبل میں ہم ان سے بچنے کی کوشش کرتے ہیں اور زیادہ خوش گوار مشاغل تلاش کر لیتے ہیں۔ حصولِ تعلیم چوں کہ ذہنی تناؤ کو کم کرتا ہے۔ اس لیے ہم ایسے کام اور علمی مسائل اختیار کرتے ہیں جن میں کامیابی کا امکان ہو اور ایسے کاموں اور علمی مسائل سے گریز کرتے ہیں جو ہمارے لیے مایوسی کا باعث ہوں۔

جو طالب علم، ریاضی سے اس لیے نفرت کرتا ہے کہ اس میدان میں اسے ناکامی ہوتی ہے۔ وہ ریاضی سے بھاگتا ہے اور اُن مضامین کا انتخاب کرتا ہے جو اسے پسند ہیں اور جنھیں وہ سیکھ سکتا ہے ذاتی تعلقات میں بھی ہم ناپسندیدہ لوگوں سے احتراز کرتے ہیں اور پسندیدہ لوگوں سے میل ملاپ رکھنا چاہتے ہیں اسی طرح ہم کھانوں، موسموں، کھیلوں، کتابوں اور اس کام کو ترجیح دیتے ہیں جو خوش گوار اور دل چسپ ہو۔ تسلی بخش کاموں کو ترجیح دینا اور ناخوش گوار کاموں سے بچنا ہمارے طرزِ عمل کو بیشتر کنٹرول کرتا ہے اس مفہوم میں، مشاغل اور حصولِ تعلیم سے متعلق جو ہماری احساسی اور جذباتی کیفیتیں ہوتی ہیں وہ اس بات کا تعین کرتی ہیں کہ ہم نے کیا سیکھا ہے اور کیا نہیں سیکھا۔

خوش گوار اور ناخوش چیزوں کو سیکھنا اور یاد رکھنا تعلیم میں جذباتی عنصر کے ایک پہلو کی جانچ کرنے کے لیے، عملی تجربے کیے گئے ہیں تاکہ یہ معلوم کیا جا سکے کہ مختلف جذباتی اثر پیدا کرنے والے الفاظ کو سیکھنے میں آدمی کتنی قابلیت رکھتا ہے۔ مثلاً کارٹر Carter نے چھٹی اور ساتویں کلاس کے بچوں کو اپنی تحقیقات کے لیے منتخب کیا اور یہ تفتیش کی کہ خوش گوار اور ناخوش گوار، بے کیف یا جذباتی لحاظ سے بے اثر الفاظ کو بچے، تصویروں کے ساتھ وابستہ کریں۔ ایک وقت میں صرف ایک تصویر ان کے سامنے رکھی گئی اور ہر تصویر سے ایک دیے ہوئے لفظ کا تعلق پیدا کیا گیا۔ اس تجربہ کی غرض یہ تھی کہ بچوں کے سامنے یکے بعد دیگرے تصویریں پیش کر کے معلوم کیا جائے کہ ہر تصویر کے متعلقہ لفظ کو یاد رکھنے کی ان میں کتنی قابلیت ہے۔ اس طرح پانچ آزمائشیں کی گئیں اور دیکھا گیا کہ کتنی بار کوئی جواب بچوں نے نہیں دیا اور کتنی بار غلط جوابات دیے گئے۔

" ماں" "مٹھائی" اور "شادی کرنا" جیسے الفاظ خوش گوار ہیں۔ "خوف" "بدبو" اور "جان سے مارنا" ناخوش گوار الفاظ ہیں۔ "قلم" "تجارت" اور "عدد" وہ الفاظ ہیں جنھیں نہ خوش گوار سمجھا جاتا ہے اور نہ ناخوش گوار یعنی یہ الفاظ بے تعلق یا بے کیف ہیں۔ ہر طرز (یعنی خوش گوار، ناخوش گوار اور دونوں سے آزاد یعنی نہ یہ نہ وہ) کے تین تین سلسلے ہیں۔ ہر سلسلہ میں آٹھ آٹھ الفاظ رکھے گئے ہیں۔ ان کے استعمال کا طریقہ یہ تھا کہ یکے بعد دیگرے کی جانے والی پانچ آزمائشوں میں تصویروں اور ان کے متعلقہ الفاظ سے طلبا کو روشناس کرا دیا تھا۔ پھر طلبا سے کہا گیا کہ وہ کوئی مخصوص تصویر دیکھ کر اس کے متعلقہ الفاظ کو بتائیں۔

گوشوارہ ۲۱ میں تحقیقات کے نتائج دیے ہیں۔ کالم ۲ میں الفاظ کی خوش گواری کا اندازہ پیش کیا گیا ہے۔ بچوں نے الفاظ کو پانچ گروپوں میں، الفاظ کی خوش گواری اور ناخوش گواری کے درجہ کو مدنظر رکھ کر تقسیم کیا ہے اور خوش گوار الفاظ کا اندازہ لگانے کی بنیاد اسی پر ہے۔ اگر تمام خوش گوار الفاظ کو سب سے زیادہ خوش گوار بتایا جاتا اور انھیں گروپ ۱ میں رکھا جاتا تو خوش گوار الفاظ کا اوسط ۱٫۰۰ ہوتا۔ اسی طرح اگر تمام بچے ناخوش گوار الفاظ کو گروپ ۵ میں رکھتے تو ان الفاظ کا اوسط ۵ ہوتا۔ لیکن الفاظ کی خوش گواری اور ناخوش گواری کے درجوں میں فرق ہونے کی وجہ سے خوش گوار الفاظ کا اوسط پورا پورا ۱ اور ناخوش گوار الفاظ کا اوسط پورا ۵ نہیں تھا۔ الفاظ جو نہ تو خوش گوار اثر پیدا کرنے والے تھے اور نہ ناخوش گوار، ان کا اوسط ان دو انتہاؤں (یعنی ایک اور پانچ) کے بین بین رہا۔

تیسرا کالم تشریح طلب ہے کیوں کہ اس سے یہ ظاہر ہوتا ہے کہ زیر تجربہ الفاظ کے جواب میں بچوں نے جو الفاظ بتائے ان کے بتانے میں کتنا وقت لگا۔ عرصۂ ارتباط کو معلوم کرنے کا طریقہ دراصل یہ ہے: تجربہ کرنے والا طالب علم کو ہدایت کرتا ہے کہ جوں ہی اس کی (یعنی تجربہ کرنے والے کی) زبان سے کوئی لفظ ادا ہو، طالب علم، ذہن میں آنے والے پہلے لفظ سے اس کا جواب دے۔ اس مثال میں تجربہ کرنے والے نے جو الفاظ بولے وہ وہی الفاظ تھے جنھیں تجربہ میں استعمال کیا گیا تھا اور جن کو خوش گوار، ناخوش گوار اور بے کیف الفاظ کے تین درجوں میں تقسیم کیا گیا تھا۔ اوسطوں سے ظاہر ہوتا ہے کہ بچوں کا کسی قدر

گوشوارہ ۱۲ خوش گوار، ناخوش گوار اور بے کیف الفاظ سیکھنے میں کتنی بار غلطیاں کی گئیں [a]

۱	خوش گوار اور ناخوشگوار الفاظ کے تناسب کا اوسط ۲	متعلقہ الفاظ بتانے[2] میں جو وقت لگا اس کا اوسط ۳	صحیح لفظ کی جگہ استعمال کیا گیا لفظ ۴	وہ لفظ جس کی جگہ غلط لفظ بتایا گیا ۵	جواب دینے سے قاصر ۶	تمام غلطیوں کا مجموعہ ۷
خوش گوار الفاظ:						
۸ لفظوں کا سلسلہ ۱	۱/۶۶	۴/۵۰	۳۵۳	۲۹۸	۶۶۸	۹۶۶
۸ لفظوں کا سلسلہ ۲	۱/۸۶	۳/۴۹	۱۶۷	۱۴۳	۵۱۶	۶۶۰
۸ لفظوں کا سلسلہ ۳	۱/۷۲	۳/۲۸	۱۰۰	۱۱۹	۴۵۵	۵۷۴
* اوسط یا مجموعے	۱/۷۵	۳/۷۶	۶۲۰	۵۶۱	۱۶۳۹	۲۲۰۰
الفاظ جو نہ خوشگوار ہیں اور نہ ناخوشگوار						
۸ لفظوں کا سلسلہ ۱	۲/۷۲	۴/۵۲	۲۰۹	۴۳۲	۱۰۴۴	۱۴۷۶
۸ لفظوں کا سلسلہ ۲	۲/۵۰	۳/۴۶	۱۱۳	۱۸۷	۶۳۱	۸۱۸
۸ لفظوں کا سلسلہ ۳	۳/۰۱	۳/۶۱	۸۹	۱۸۷	۶۲۵	۸۱۲
اوسط یا مجموعے	۲/۷۴	۳/۸۶	۴۱۱	۸۰۶	۲۳۰۰	۳۱۰۶
ناخوش گوار الفاظ:						
۸ لفظوں کا سلسلہ ۱	۴/۳۴	۵/۱۹	۳۱۵	۳۳۹	۸۸۶	۸۳۲
۸ لفظوں کا سلسلہ ۲	۴/۲۹	۴/۰۳	۱۳۰	۱۷۹	۶۵۴	۸۳۲
۸ لفظوں کا سلسلہ ۳	۴/۱۹	۳/۶۲	۱۲۴	۱۴۷	۵۲۰	۶۶۷
اوسط یا مجموعہ	۴/۲۷	۴/۲۷	۵۶۹	۶۶۵	۲۰۵۹	۲۷۲۴
کل میزان	...	...	۱۶۰۰	۲۰۳۲	۵۹۹۸	۸۰۳۰

[a] Carter "arold. D., Journal of Educalional Psychology, 27:59

* کالم ۲ اور ۳ کی اقدار کا مطلب اوسط ہے۔ کالم ۴، ۵، ۶ اور ۷ مجموعے ہیں:
کالم ۷ کے اندراجات اس کے بالمقابل ۵ اور ۶ کے کالموں کی میزان ہے۔

رجحان یہ تھا کہ ناخوش گوار الفاظ کے مقابلہ میں خوش گوار الفاظ کا جواب زیادہ جلد دیں ۔ یہ واقعہ ان معلومات کے عین مطابق ہے جن سے ظاہر ہوتا ہے کہ الفاظ کی جذباتی کیفیت، جوابی عمل کے وقت، اثر انداز ہوتی ہے، کیوں کہ بچہ کا تجربہ خاص نوعیت رکھتا ہے۔

کارٹر کا مطالعہ بتاتا ہے کہ ناخوش گوار اور بے کیف الفاظ کے مقابلہ میں خوش گوار الفاظ زیادہ آسانی سے سیکھ لیے جاتے ہیں۔ لیکن بچوں نے بے کیف الفاظ کے مقابلہ میں ناخوش گوار الفاظ سیکھنے میں کم غلطیاں کی ہیں۔ تاہم اس قسم کی دریافت کو ایک عام کلیہ کی حیثیت سے پیش کرنے کے معنی یہ ہوں گے کہ ہم ضرورت سے زیادہ سادہ نتائج اخذ کریں۔ بہرحال یہ کہا جا سکتا ہے کہ حصول تعلیم میں، احساسی عنصر سیکھنے کے عمل پر اثر انداز ہوتا ہے۔ جس چیز میں جذباتی رنگ کارفرما نہ ہو اس کا سیکھنا بے انتہا معمولی درجہ کا ہوتا ہے۔ جو چیز احساس کو حرکت میں لاتی ہے اگر خوش گوار ہے تو زیادہ اچھی طرح سیکھی جا سکتی ہے بہ نسبت اس چیز کے جس کا اثر طالب علم کے لیے ناگواری کا باعث ہو۔

لہٰذا مواد مضمون میں جان ڈالنا اور اسے دلچسپ بنانا بہت اہمیت رکھتا ہے۔ جو مدرس اپنے کام میں دلچسپی نہیں لیتا اور کام سے بے تعلق سا رہتا ہے وہ کار متعلقہ کو اتنے کارگر طریق پر انجام نہیں دے سکتا، جتنا کہ ایک سرگرم، اثر آفریں اور وثوق کے ساتھ پڑھانے والا مدرس انجام دے سکتا ہے۔ حصول تعلیم کی ترقی کے لیے ضروری ہے کہ سیکھنے اور سکھانے کے عمل میں، احساس اور جذبہ کی کارفرمائی ہو۔ یہاں یہ ایک اور شہادت ہے جو مدرس کے کردار اور شخصیت کی اہمیت کی طرف اشارہ کرتی ہے۔

او کیلی (O' Kelly) اور اسٹکل (Stickle) نے خوش گوار اور ناخوش گوار تجربوں کو یاد رکھنے کی جانچ اس طرح کی کہ جب کالج کے طلبا کرسمس کی چھٹیوں سے واپس لوٹے تو ان سے کہا گیا کہ کرسمس کی تعطیلات کے دوران جن خوش گوار یا ناپسندیدہ تجربوں سے واسطہ پڑا ہو، انھیں بیان کریں۔ طلبا کے بیانات کے مطابق باسٹھ فی صد تجربے خوش گوار اور ۳۷ فی صد تجربے ناخوش گوار تھے، جن کا تناسب تقریباً دو اور ایک ہوتا ہے۔ دس ہفتوں کے بعد خوش گوار تجربوں میں سے ۴۸ فی صد اور ناخوش گوار تجربوں میں

سے ۴۰ فی صد تجربے، طلبار یاد رکھ سکے، جس کا مطلب یہ ہے کہ ناخوش گوار تجربوں کے مقابلہ میں خوشگوار تجربے زیادہ تر طلبار کے ذہن میں محفوظ رہتے ہیں لیکن حافظہ کے امتیازی فرق کو صرف ۴۸ فی صد اور ۴۰ فی صد فرق پر ہی قیاس نہیں کرنا چاہیے بلکہ ان کی اضافی اہمیت کا اندازہ لگانے کے لیے یہ بات سامنے رکھنی چاہیے کہ طلبار نے ابتدار میں جن تجربات کی رپورٹ کی تھی ان میں خوش گوار تجربات کی تعداد فی صد، ناخوش گوار تجربوں کے مقابلہ میں دوگنی تھی۔ اس سے ثابت ہوتا ہے کہ خوش گوار تجربے، ناخوش گوار تجربوں کے مقابلہ کہیں زیادہ تعداد میں یاد رکھے جاتے ہیں۔

جب خوش گوار اور ناخوش گوار تجربوں کے سلسلہ میں، فرداً فرداً طلبار کی یادداشت کا تجزیہ کیا گیا تو معلوم ہوا کہ ۶۳ فی صد طلبار کے ذہنوں میں خوش گوار اور ۳۱ فی صد طلبار کے ذہنوں میں ناخوش گوار یادداشتوں کا بڑا تناسب محفوظ تھا، اور ۶ فی صد طلبا ایسے تھے جن کے حافظہ میں، خوش گوار اور ناخوش گوار یادداشتوں کا تناسب برابر برابر تھا۔ اس انفرادی اختلاف سے اس خیال کی تھوڑی بہت تائید ہوتی ہے کہ جو لوگ پر امید (رجائی) ذہنیت کے ہوتے ہیں ان کے دلوں میں خوش گوار واقعات کی یاد تازہ رہتی ہے اور جو لوگ یاس پسند (قنوطی) ہوتے ہیں وہ ناخوش گوار واقعات یاد رکھتے ہیں۔ تاہم یہ خیال یقینی نہیں، محض قیاس کا درجہ رکھتا ہے۔ یہ بات عام طور پر تسلیم کی جاتی ہے کہ ہمارے حافظہ میں خوش گوار تجربات بخوبی محفوظ رہتے ہیں اور ناخوش گوار تجربوں کو دبانے کی طرف ہمارا میلان ہوتا ہے۔

اس کے علاوہ خوش گواری اور ناخوش گواری کی ایک اور خصوصیت بھی قابل لحاظ ہے، وہ ہے شدتِ احساس۔ خوش گوار اور ناخوش گوار تجربوں کا اندازہ جب باعتبار شدت لگایا گیا تو معلوم ہوا کہ وہ تجربے جن میں احساس کی شدت بہت زیادہ کارفرما تھی انھیں بکثرت یاد رکھا گیا اور جن تجربوں میں احساس کی شدت کم درجہ کی تھی وہ حافظہ میں سب سے کم محفوظ پائے گئے۔ اگر دیکھا جائے تو باعتبار یادداشت، خوش گوار اور ناخوش گوار تجربوں کے درمیان فی نفسہٖ فرق یہ تھا کہ تجربے جتنے تیز اثر تھے اسی مناسبت

سے شدت احساس بھی تھی۔

اس کے علاوہ فرق کی بنیاد یہ بھی ہو سکتی ہے کہ جس چیز کو یاد رکھا جاتا ہے آیا وہ یاد رکھنے والے کا ذاتی تجربہ ہے یا کسی دوسرے شخص کا اور آیا اس میں جذباتی لحاظ سے رنگ آمیز الفاظ اور خیالات ہیں یا نہیں۔ یہ بات سمجھ میں آتی ہے کہ ذاتی تجربوں میں خواہ وہ خوش گوار ہوں یا ناخوش گوار، احساس کی شدت جتنی زیادہ ہوگی، اسی قدر وہ زیادہ یاد آئیں گے۔ لیکن دوسری جذبات آمیز خوش گوار باتیں، ناخوش گوار باتوں کے مقابلہ میں زیادہ بہتر طریق پر یاد رکھی جاتی ہیں۔ یہ بات یقینی ہے کہ جس چیز میں احساس کی رنگ آمیزی ہوتی ہے وہ بہتر یاد رہتی ہے بہ نسبت اس چیز کے جو غیر دلچسپ ہو اور جس میں احساس کی آمیزش نہ ہو۔

گیسٹالٹی، حصول تعلیم کا اصول

گیسٹالٹی مکتبۂ نفسیات کے نزدیک، علم النفس کے دوسرے ماہرین نے، سیکھنے کی صورت حال میں انفرادی عنصر کو ضرورت سے زیادہ اہمیت دی ہے اور نظریۂ "محرک۔ جوابی عمل" پر جسے نظریۂ ارتباطِ عصبی بھی کہتے ہیں، بہت زیادہ زور دیا ہے۔ نظریۂ ارتباط کے بموجب یہ تصور پیش نظر ہوتا ہے کہ جسم نامی میں محرک اور جوابی عمل کے مابین عصبی رشتہ ہو جاتا ہے۔ گیسٹالٹیوں کے نزدیک یہ خیال کرنا بالکل غلط ہے کہ حصول تعلیم اور یادداشت کا تعین ان متعدد رابطوں اور رشتوں سے ہوتا ہے جو انفرادی محرکات اور جوابی عمل کے درمیان پائے جاتے ہیں۔

اس کی جگہ گیسٹالٹیوں کے نزدیک، حصول تعلیم کا تعین محرکات کے نمونہ اور ہیئت کے مطابق ہوتا ہے۔ سیکھنے کے سلسلہ میں، عناصر کے جو باہمی رشتے ہوتے ہیں اور بحیثیت مجموعی وہ جو بھی شکل اختیار کرتے ہیں ان سے ایک دائرہ ادراک وجود میں آتا ہے۔ محرکات کی ترتیب جس طرح کی ہوگی یا نئے نمونوں کی جو بھی نوعیت ہوگی اسی کے مطابق دائرہ ادراک میں بھی تغیر و تبدل ہوگا۔ جب کوئی شخص نئی چیز سیکھتا ہے تو وہ

چیز دراصل ان ہی نمونوں کی تبدیلی کا نتیجہ ہوتی ہے۔ لہٰذا محرکات کے دائرہ یا نمونہ میں ایسی تبدیلی ہو سکتی ہے جس کے نتیجہ میں کسی تصور کا احساس یا کسی مسئلہ کا حل، چشم زدن میں حاصل ہو جائے۔ اس کو "بصیرت" کہتے ہیں۔ مثلاً طالب علم، حساب کا سوال یا کوئی معمہ حل کر رہا ہو لیکن وہ حل نہ ہوتا ہو۔ پھر یکایک حل سمجھ میں آجائے تو گیسٹالٹیوں کے نزدیک اسے بصیرت کے ذریعہ تعلیم حاصل کرنا کہتے ہیں۔

گیسٹالٹ کی لغت میں یہ الفاظ شامل ہیں: "دائرہ"، "نمونہ"، "عضویاتی"، "کلی یا سالم"، "ہیئت یا شکل"، "تکمیل" اور "گیسٹالٹ"۔ یہ جملہ اصطلاحات اس تصور پر صادق آتی ہیں، کہ طالب علم کا ردعمل ایک کلی صورت حال یا دائرہ یا نمونہ میں ہوتا ہے اور وہ ایک پوری چیز یا ہیئت کا ادراک کرتا ہے۔ مثلاً دماغ جب کسی جزدی یا نامکمل چیز کی تکمیل کرتا ہے تو اس عمل کو بیان کرنے کے لیے "تکمیل" کی اصطلاح استعمال کی جاتی ہے۔ مثال کے طور پر اگر کسی مکان یا انسانی صورت یا ٹینس بال کے میدان کے خاکہ میں کوئی چیز گم ہو تو دماغ اس کے گم شدہ حصوں کو فراہم کرکے اس کی "تکمیل کرتا ہے"۔

مرغی کے چوزوں پر ایک تجربہ کیا گیا جس سے ظاہر ہوا کہ مجرد انفرادی محرک پر چیزوں کے سیکھنے اور علم حاصل کرنے کا انحصار نہیں بلکہ اس کا انحصار محرکات کے باہمی رشتوں اور مربوط نمونے پر ہے۔ تجربہ کے لیے بھورے رنگ کے دو کاغذ رکھے گئے، جن میں ایک کا رنگ دوسرے کے مقابلہ میں قدرے گہرا تھا۔ اور چوزوں کو تربیت دی گئی کہ ان دونوں میں سے زیادہ گہرے رنگ کے کاغذ پر رکھے ہوئے دانوں کو چگیں۔ اس کے بعد کاغذ بدل دیئے گئے۔ ایک دوسرا کاغذ، پہلے گہرے رنگ کے پاس رکھ دیا گیا۔ جس کا بھورا رنگ پہلے کاغذ کے مقابلہ میں اور بھی زیادہ گہرا تھا۔ اب چوزوں نے پہلے کاغذ کو چھوڑ کر اس سے زیادہ گہرے رنگ کے کاغذ پر رکھے ہوئے دانوں کو چگنا شروع کر دیا۔ اس تجربہ سے یہ نتیجہ نکلا کہ صورت حال کی اضافی خصوصیت یعنی زیادہ گہرے رنگ کی وجہ سے چوزوں پر یہ ردعمل ہوا کہ وہ زیادہ گہرے رنگ کے کاغذ پر سے دانہ چگیں۔ محرک محض کا چوزوں کے اس عمل میں کوئی دخل نہ تھا۔

عام طور پر گیسٹالٹ نظریہ کا اطلاق، موادِ مضمون اور مشاغل کو زیادہ بڑی اکائیوں میں منظم کرکے، تدریس و تعلیم پر کیا جا سکتا ہے۔ دراصل اب موادِ تعلیم کے حصے بخرے اور ٹکڑے ٹکڑے کرکے پڑھانے کے طریقہ کو ترک کیا جا رہا ہے۔ اس کی بجائے موادِ مضمون اور سرگرمیوں کو مکمل شکل میں منظم کرکے تعلیم دی جاتی ہے۔ لہٰذا یہ کہنا بیجا نہ ہوگا کہ گیسٹالٹی اصولوں کو بڑی حد تک عملاً کام میں لایا جا رہا ہے۔

جسمانی تعلیم دیتے وقت، جب گالف، تیراکی، ٹینس یا دوسرے کھیل کو سکھائے جائیں تو استاد کو ابتدا ہی میں کوشش کرنی چاہیے کہ ان سرگرمیوں کا عام نمونہ طلبار کے سامنے پیش کرے۔ مثلاً گولف کا سبق دیتے وقت یہ بتانے کی بجائے کہ قدموں کو کھیلتے وقت کس ڈھنگ سے رکھنا چاہیے یا گولف کے بلے کو کس طرح گھمایا جائے یا گولف کی گچی کے چاروں طرف کے سبز میدان پر کیسے پہنچا جائے (یعنی کھیل کے حصوں کو الگ الگ بتانے کی بجائے) استاد کو چاہیے کہ شروع ہی سے کھیل کی ایک خوش نما عام تصویر، مجموعی طور پر، طالب علموں کے سامنے پیش کرے اور انھیں پورا کھیل کھیلنے دے۔ ضرورت کے مطابق مخصوص طور پر مشق کرانے میں کوئی حرج نہیں لیکن یہ چیز پیشِ نظر رکھنی چاہیے کہ طلبا کھیل کے عام ڈھنگ کو بحیثیت مجموعی سمجھ گئے ہیں۔

جغرافیہ، الجبرا، جیومیٹری، تاریخ، ادب اور بیشتر مضامین کا معاملہ بھی اسی طرح کا ہے۔ جو مضمون طلبار کے زیرِ مطالعہ ہو اس کی عام تربیت یا ڈھنگ کی طرف طلبا کی توجہ مبذول کرائی جائے۔ ایسا کرنے پر ہی طلبار اس کے مختلف حصوں کے باہمی رشتوں اور ان کے مفہوم کو پورے طور پر سمجھنے کے قابل ہو سکیں گے۔

ممکن ہے کہ طریقۂ عمل، منصوبی طریقہ، یا مسئلہ حل کرنے کا طریقہ، جو اس درجہ کارگر ثابت ہوا ہے، اس کا خاص سبب شاید یہ ہو کہ اس میں گیسٹالٹی اصول کار فرما ہے۔ طریقۂ عمل بڑی بڑی لیکن غیر واضح اکائیوں پر مشتمل ہوتا ہے اور بیشتر موادِ تعلیم کو تلاش و تحقیق کے ذریعہ حاصل کیا جاتا ہے۔ طریقۂ عمل یا منصوبی طریقہ میں طالب علم اپنی ضرورت اور دلچسپی کے مطابق مطالعہ کرتا ہے اور ضروری متعلقہ تعلیمی مواد کو حاصل کرنے کی غرض سے جہاں چاہتا ہے، جاتا ہے۔ لہٰذا ضرورت، تلاش اور دلچسپی کی بنا پر طالب علم تعلیم کے وسیع میدان کو طے کرتا ہے اور متعلقہ

موادِ تعلیم کے باہمی رشتوں کو سمجھنے اور ایک ڈھنگ پر منظم کرنے کی کوشش کرتا ہے۔

تعلیم کے بارے میں ڈنلاپ کا مفروضہ

دُہرانا اور حصولِ تعلیم عموماً یہ رائے ہے کہ عام طریقہ پر حصولِ تعلیم کی وسعت، دُہرانے کی کثرت کے تناسب سے ہوتی ہے یعنی سبق کو جس قدر دہرایا جائے گا اسی تناسب سے علم میں اضافہ ہوگا۔ اس میں کسی قسم کے استثنار کی اجازت نہیں دینی چاہیے۔ موخرالذکر بیان یعنی استثنار سے گریز اصول اعادہ سے مطابقت رکھتا ہے۔ بعض معلموں کے نزدیک صرف غیرمعمولی چیزوں کو دُہرانے کی ضرورت ہے۔ ہر چیز کا اعادہ کرنا چنداں ضروری نہیں۔ یہ امر بدلائل ثابت کیا جاتا ہے کہ غلط الفاظ یا جملوں کو اصلاح کی خاطر بھی دُہرایا نہ جائے۔ یہ نقطۂ نگاہ ٹھیک معلوم نہیں ہوتا اس لیے کہ تنہا دہرانا ہی طالب علموں کے جوابی عمل کی پختگی کے لیے کافی نہیں۔ اس کے برخلاف ایک نظریہ یہ ہے کہ غلطیوں کو دُہرا کر اُن کا ازالہ کیا جا سکتا ہے۔ اس نظریہ کے بموجب صرف و نحو کی غلطی دور کرنے کا بہترین طریقہ یہ ہے کہ اسے یہ جان کر دُہرایا جائے کہ یہ غلطی ہے۔ کسی لفظ کی صحیح ہجّا سیکھنے کا طریقہ بھی یہی ہے کہ غلط ہجّا کو دُہرایا جائے۔ ٹائپ کرنے میں عام طور پر جو غلطیاں ہوتی ہیں انھیں بھی اسی طرح دور کیا جا سکتا ہے کہ جو لفظ عادتاً غلط ٹائپ کیا جاتا ہو اسے جان بوجھ کر اسی طرح ٹائپ کیا جائے۔*

حصولِ علم کی بحث میں، ڈنلاپ تین نظریے پیش کرتا ہے۔ ان میں سے ایک پر بحیثیت اصولِ مشق بحث کی جا چکی ہے۔ لیکن یہاں تینوں کا یکجا ذکر کرنا مناسب معلوم ہوتا ہے تاکہ ان اثرات کا صاف نظر سے اندازہ کیا جا سکے جن کے باعث طالب علم پر ایک ہی طرح کا ردِعمل بار بار ہوتا ہے۔ ڈنلاپ نے اپنے تینوں مفروضات کو یونانی حروف "الفا"، "بیٹا" اور "گاما" کے ناموں سے موسوم کیا ہے۔ انھیں ذیل میں پیش کیا جاتا ہے:

---

*Dunlop, Knight, Habits-Their Making and Unmaking p.76, Liveright Publishing Corp., New York, 1932

۱. الفا مفروضہ۔ کوئی جوابی عمل اگر وقوع پذیر ہو تو غالب امکان ہے کہ وہ دوبارہ بھی واقع ہو سکتا ہے بشرطیکہ محرک وہی ہو۔

۲۔ بیٹا مفروضہ۔ جوابی عمل کے واقع ہونے سے یہ امکان کم ہو جاتا ہے کہ ایک ہی محرک کے باوجود، وہ دوبارہ واقع ہو گا۔ یعنی ایک ہی محرک کی وجہ سے مختلف موقعوں پر یکساں جوابی عمل کا امکان کم ہے۔

۳۔ گاما مفروضہ۔ ایک جوابی عمل کا دوسرے جوابی عمل کے واقع ہونے پر کوئی اثر نہیں پڑتا۔

"الفا مفروضہ" زیادہ رسمی اور تقلیدی چیز ہے اور یہ سمجھا جاتا ہے کہ اعادہ کے ذریعہ سیکھنے کے طریقہ کی اس سے تشریح ہو جاتی ہے۔ "بیٹا" اور "گاما" مفروضے یہ بتاتے ہیں کہ تجربہ یا جوابی عمل یا تو کسی جوابی عمل کے دوبارہ واقع ہونے کے امکان کو کم کرتا ہے یا وہ بالکل بے نتیجہ چیز ہے۔ ان نظریوں کے مطابق، محرک اور جوابی عمل کی صورتِ حال کے اثرات تین طرح کے ہوتے ہیں۔ ایک، مثبت، دوسرے منفی، تیسرے نہ مثبت نہ منفی بلکہ بے نتیجہ۔ ان مفروضات کی بنیاد پر، اعادہ اور مشق کے اثرات کے بارے میں وسیع نقطۂ نظر اختیار کیا گیا ہے۔ ان نظریوں کے ذریعہ بچوں کے اُن جوابی عوامل کی تشریح کی جا سکتی ہے جن میں سے بعض مشق کے رواجی اصولوں کی تردید کرتے ہیں۔

بیٹا نظریہ۔ اس نظریہ کی تعریف کی جا چکی ہے۔ اب اس کی عمل آوری پر بحث کی جائے گی۔ ڈنلاپ نے اس نظریہ کے مطابق چند عملی تجربے کیے ہیں اور انھیں بیان کیا ہے۔ ان تجربوں کے ذریعہ کوشش کی گئی ہے کہ بچوں میں ہکلانے، انگلیوں کے ناخن دانتوں سے کاٹنے، انگوٹھا چوسنے، اور اسی قسم کی دوسری عادتوں کا علاج کیوں کر کیا جائے۔ اس تجربہ کا طریقۂ کار زیادہ تر خراب عادتوں کی مشق کرانے اور اعادہ کرانے پر مشتمل تھا۔ اس طریقۂ کار کو "منفی مشق" کہتے ہیں۔

منفی مشق اسی وقت کارگر ہو سکتی ہے، جب بچہ ایسا رویہ اختیار کرے جو منفی مشق کے لیے ضروری ہے۔ یعنی اسے اپنی عادت کے برے اثرات کا احساس ہونا چاہیے۔ اُسے

یہ جاننا چاہیے کہ اس عادت کا ترک کرنا فائدہ مند ہوگا۔ نیز اسے چھوڑ دینے کی خواہش بھی ہونی چاہیے۔ اس کے علاوہ سنجیدگی کے ساتھ، اپنے سامنے یہ مقصد رکھ کر اس عادت کو دہرانا چاہیے کہ آخر کار اُسے اس بُری عادت سے نجات حاصل کرنی ہے۔ اگر طالب علم کا نقطۂ نگاہ اور عام طرزِ عمل اس طرح کا نہیں ہے تو منفی طریقۂ کار کا کوئی اثر نہ ہوگا۔ مختصراً یہ کہ بُری عادتوں کے رضاکارانہ اعادہ کا منشا یہ ہے کہ وہ غیرارادی طور پر ظہور میں نہ آئیں۔

اس نظریہ کی وضاحت اس تجربہ سے کی جا سکتی ہے جو ہکلے بچوں پر کیا گیا تھا۔ مشق کے گھنٹوں میں بچے ارادی طور پر ہکلاتے رہے اور جس قدر ممکن ہوا اس ہکلاہٹ کی نقل اتارتے رہے جو غیرارادی طور پر سرزد ہوا کرتی ہے۔ کبھی کبھی کوئی ہکلانے والا بچہ، ہکلائے بغیر الفاظ ادا کرنے کی کوشش کرتا ہے۔ اگر اس طریقہ سے کامیابی حاصل ہوتی تو منفی مشق کا سلسلہ ختم کر دیا جاتا اور اگر ناکامی ہوتی تو بچہ فوراً منفی مشق یا رضاکارانہ ہکلاہٹ پھر سے شروع کر دیتا۔ اس کے بعد بھی کوشش کی گئی کہ بچہ ہکلائے بغیر بولنا سیکھے۔ اگر اس کوشش میں کامیابی حاصل ہوتی تو منفی مشق ترک کر دی جاتی تھی۔

ڈنلاپ کی رپورٹ کے مطابق، تین مہینے بعد کچھ نوجوانوں کی بولی صاف ہو گئی کسی قسم کی ہکلاہٹ باقی نہ رہی۔ ڈنلاپ نے یہ بھی بیان کیا ہے کہ انگلیوں کے ناخنوں کو دانتوں سے کاٹنے اور انگوٹھا چوسنے کی عادتوں کو چھڑانے میں اچھے نتائج برآمد ہوئے۔ ڈنلاپ کے تجربات کے نتائج کافی امید افزا ہیں۔ مدرس کو اس طریقہ کا تجربہ کرنے میں پس و پیش نہیں کرنا چاہیے۔ لیکن جب تک طریقۂ کار کا منصوبہ احتیاط کے ساتھ تیار نہ کر لیا جائے اور جب تک متذکرہ بالا نفسیات کو بخوبی سمجھ نہ لیا جائے کسی شخص کو بھی یہ طریقہ اختیار نہیں کرنا چاہیے۔

مثلاً مدرس اُن بچوں پر اس عمل کا تجربہ کر سکتا ہے جو انگریزی مرکب حرف "Th" کا تلفظ ادا کرنے میں دقت محسوس کرتے ہیں۔ بعض علاقوں میں غیر ملکی والدین کے بچے "Th" کا تلفظ "moth" اور "Those" - "though" - "rather" جیسے الفاظ میں "d"

اور "ta" کرتے ہیں۔ ایسے بچوں کو اکٹھا کرکے وقتاً فوقتاً منفی مشق کرائی جائے۔ اس طریقۂ تعلیم کو آزماتے وقت بچوں میں یہ اعتماد پیدا کرنا ضروری ہے کہ وہ غلط تلفظ چھوڑ سکتے ہیں۔ بچوں کو یہ بھی بتانا چاہیے کہ اس کام میں لاپرواہی مناسب نہیں بلکہ دل لگا کر منفی مشق پر پورا پورا دھیان دینا ضروری ہے۔ علم الحساب، عبارت خوانی، زبان اور اسکول کے دیگر مضامین میں نیز عادتوں اور شخصیت کے دوسرے مسائل میں ایک خوش تدبیر مدرس کو ایسی صورت حال پیش آ سکتی ہے جہاں ایک سمجھ بوجھ والا استاد منفی مشق کو سودمند طریق پر آزما سکتا ہے تاکہ جو بچے کسی کام کو غیر ارادی طور پر کرتے ہیں اس پر منفی مشق کے ذریعہ قابو پالیں۔

متعلقہ جوابی عمل کے ذریعہ حصول تعلیم

ہم جو کچھ سیکھتے ہیں زیادہ تر بعض مخصوص واقعات اور حالات سے تعلق قائم کرکے سیکھتے ہیں۔ ہمارے بہت سے احساسات اور میلانات انھیں ذہنی رابطوں کا نتیجہ ہوتے ہیں۔ ہم کسی مخصوص رنگ کو اس لیے پسند کرتے ہیں کہ ہمارے خوش گوار تجربات اس رنگ کے ساتھ وابستہ رہ چکے ہیں اگر کوئی عورت نیلے رنگ کے کپڑے پہن کر پارٹیوں میں شرکت کرتی ہے یا اس کے سفری لباس کا رنگ نیلا ہوتا ہے تو وہ نیلا رنگ ہی پسند کرے گی کیوں کہ یہ رنگ اس کی زندہ دلی سے وابستہ ہوتا ہے۔ لوگ سیاہ رنگ کو اس لیے پسند نہیں کرتے کہ اسے پیرانہ سالی اور غمی سے منسوب کیا جاتا ہے۔ اگر کسی شخص کو کوئی خاص شکل و شباہت کا آدمی فریب دے چکا ہو تو ہو سکتا ہے کہ یہ شخص اس شکل و شباہت کے ہر آدمی کو شک و شبہ کی نظر سے دیکھنے لگے۔ الفاظ اسی وقت سیکھے جاتے ہیں جب ان کا ربط اس چیز کے ساتھ قائم کیا جائے جس کی وضاحت کرنے یا نام کے طور پر انھیں استعمال کرنا مقصود ہو۔ غرضیکہ واقعات اور طرز عمل سے ربط قائم کرنے کے بعد ہی الفاظ کو سیکھا جا سکتا ہے۔ مربوط جوابی عمل کی تشریح مندرجہ ذیل خاکہ سے کی جا سکتی ہے۔

م (۱)   ج ع (۱)

م (۲)   ج ع (۲)

م (۱) + م (۲) ج ع (۲)
م (۱) ج ع (۲)

م (۱) محرک ۱ اور ج ع (۱) جوابی عمل ۱ کے لیے استعمال کیے گئے ہیں (۲) محرک ۲ اور ج ع (۲) جوابی عمل ۲ کے لیے استعمال ہوئے ہیں۔ اس خاکہ کے مطابق م (۱) سے ج ع (۱) اور م (۲) سے ج ع (۲) ابھرتے ہیں اور چوں کہ م (۱) اور م (۲) ایک ساتھ واقع ہوتے ہیں اس لیے ج ع (۲) کے ظہور میں آنے کا سبب م (۱) ہے۔

اس کی تشریح اس بچہ کی مثال دے کر بھی کی جا سکتی ہے جس کے دل میں ایک بے ضرر سانپ کا خوف بٹھا دیا گیا تھا۔ سانپ دیکھ کر بچہ کا جوابی عمل یہ ہوا کہ اسے استعمال کرے، چنانچہ وہ اس سے کھیلنے لگا۔ بچہ کی ماں نے جو دیکھا کہ سانپ بچہ کے پاس ہے، وہ ڈر کے مارے چیخنے لگی۔ نتیجہ یہ ہوا کہ بچہ کے دل میں سانپ کا خوف بیٹھ گیا۔

بچہ نے سانپ سے ڈرنا کس طرح سیکھا ذیل کی ترتیب اس کی تشریح کرتی ہے:

م (۱) (بچہ کا سانپ کو دیکھنا) .... ج ع (۱) (اس کے ساتھ کھیلنا)
م (۲) (ماں کا سانپ کو دیکھنا) .... ج ع (۲) (خوف کے مارے چیخ اٹھنا)
م (۱) (بچہ سانپ دیکھتا ہے) .... ج ع (۲) (سانپ سے خوف زدہ ہوتا ہے)

مذکورہ بالا مثال میں بچہ اور سانپ کی موجودگی میں ماں زور سے چیخی جس کی وجہ سے بچہ کے دل میں سانپ کا ڈر بیٹھ گیا۔ یعنی ڈر کا احساس، سانپ سے وابستہ یا مربوط ہو گیا اس لیے اب بچہ جب کوئی سانپ دیکھے گا یعنی م (۱) واقع ہوگا تو اس کا جوابی عمل خوف یعنی ج ع (۲) ہوگا۔

تعلیم کے معاملہ میں اُستاد، ایک اہم عنصر کی حیثیت رکھتا ہے۔ کلاس میں جو صورت حال پیدا ہو جاتی ہے اور جو مضامین پڑھائے جاتے ہیں ان کی طرف طلبا رکیا رویہ اختیار کریں گے اس میں اُستاد کو بڑا دخل ہوتا ہے۔ اگر اُستاد کی شخصیت کارگر ہے، جس کی وجہ سے شاگرد اُسے سراہتے ہیں تو متعلقہ جوابی عمل کے ذریعہ، وہ طلبا رکو، تعلیم میں دلچسپی لینے پر مائل کر سکتا ہے اور چوں کہ اُسے اپنے شاگردوں کی خیر خواہی حاصل

ہوتی ہے لہذا اس صورت حال میں جس کا ایک جزو خود اُستاد ہے، اس کی ذات، طلبا ر کے جوابی عمل کے ساتھ خوش آئند طور پر ہم رشتہ ہوجاتی ہے۔ استاد کی موجودگی، شاگردوں میں موافق جوابی عمل کو اُبھارتی ہے۔ لہذا استاد پر اسکول کے جس کام کی ذمہ داری ہوتی ہے طلبا، اُسے بھی جوش و خروش سے انجام دیتے ہیں۔ اس کے برعکس اگر اُستاد کی طرف طلبار کا رویہ مخالفانہ ہو تو اکثر صورتوں میں یہی مخالفانہ رویہ وہ کلاس میں بھی اختیار کرنے پر تُلے رہتے ہیں۔ لہذا اس سلسلہ میں استاد کی اہمیت زیادہ ہے جس سے انکار نہیں کیا جا سکتا۔

سیکھنے کی بنیادی، متعلقہ اور متلازم شکلیں

فلاسفہ تعلیم اور علماء نفسیات کا کہنا ہے کہ بچوں کو جو بنیادی چیزیں سیکھنی پڑتی ہیں ان کے ساتھ ساتھ وہ دوسری مختلف چیزوں کا بھی علم حاصل کرتے رہتے ہیں جو بنیادی چیزوں سے میل یا ربط رکھتی ہیں۔ ہم ابھی ابھی اس بات کا حوالہ دے چکے ہیں کہ اُستاد کے بارے میں طلبار کا جیسا بھی اچھا یا بُرا احساس ہوتا ہے، اسی کے مطابق تعلیمی مضامین کی جانب وہ اچھا یا بُرا طرز عمل اختیار کرتے ہیں۔ اس کے علاوہ جب طلبا تعلیم کے دوران بعض چیزیں سیکھنے کے لیے مطالعہ کرتے ہیں تو اُن چیزوں کے ساتھ ساتھ کچھ اور چیزیں بھی سیکھتے ہیں۔

حصول تعلیم کی تین شکلیں ہیں: بنیادی، متعلقہ اور متلازم۔ اس سلسلہ میں جو چیز بچوں کو سیکھنے کے لیے سپرد کی جاتی ہے وہ بنیادی حیثیت رکھتی ہے۔ مضمون تعلیم کی جانب جو طرز عمل بچوں میں فروغ پاتا ہے اسے "متلازم" کہتے ہیں اور جو امور بنیادی چیز کو سیکھنے کے سلسلہ میں پیش آتے ہیں وہ "متعلقہ" امور کہلاتے ہیں۔ تعلیم کا بنیادی حصہ ان واقعات، اصولوں اور نظریوں وغیرہ پر مشتمل ہوتا ہے جو مضامین کا خاص طور پر اور نصاب کا عام طور پر مغز ہیں۔ متعلقہ حصہ اُن واقعات اور ایسے مواد پر مشتمل ہوتا ہے جو زیادہ معروضی ہیں اور جنھیں اور اس لیے سیکھ لیا جاتا ہے کہ یا تو وہ بنیادی حصہ سے تعلق رکھتے ہیں یا سبق کے

دوران ان کا حوالہ دینا ضروری ہو جاتا ہے۔ "متلازم" حصہ، طالب علم کے ان رجحانات، آدرشوں اور ذوق پر مشتمل ہوتا ہے جو وہ اسکول کے تجربات کے دوران حاصل کرتا ہے۔

سیکھنے کی بنیادی شکل

فرض کیجیے کہ مطالعہ کا مضمون، ریاست ہائے متحدہ امریکہ کے شمال مشرقی حصہ کا جغرافیہ ہو۔ اس مضمون کا بنیادی حصہ علاقہ کی آب و ہوا، جغرافی خصوصیات اور صنعت و حرفت وغیرہ سے تعلق رکھتا ہے۔ اس کا مطلب یہ ہے کہ بنیادی حصہ ان امور پر مشتمل ہے جو اساسی حیثیت اور روایتی حقائق سے تعلق رکھتے ہیں۔

سیکھنے کی متعلقہ شکل

نیو انگلینڈ کی ریاستوں کا مطالعہ کرتے وقت، طالب علموں کو اس علاقہ کی تاریخ سے بھی دلچسپی ہو جاتی ہے۔ جغرافیائی خصوصیات کے ساتھ وہ ان ریاستوں کے تاریخی فروغ کا تعلق قائم کرتے ہیں اور اس علاقہ کی صنعتی ترقی اور موجودہ مسائل میں بھی دلچسپی لینے لگتے ہیں۔ بعض طلبا کو یہ معلوم کرنے میں خاص کر دلچسپی ہوتی ہے کہ کپڑے کی صنعت نیو انگلینڈ سے جنوب کی طرف اتنی زیادہ مقدار میں کیوں منتقل ہوئی۔

اس طرح بہت سے متعلقہ تاریخی، اقتصادی اور جغرافی واقعات کا علم حاصل کر لیا جائے گا۔ ایسے متعلقہ امور کا علم 'سیکھنے کی' متعلقہ' شکل کی وضاحت کرتا ہے۔

متلازم تعلیم

یہ بات یقین کے ساتھ کہی جا سکتی ہے کہ ریاست ہائے نیو انگلینڈ کا مطالعہ کرتے وقت، طلبا میں بعض میلانات اور خاص نقطہ ہائے نظر فروغ پائیں گے۔ بلاشبہ طلبا ان لوگوں کو قدر و منزلت کی نگاہ سے دیکھیں گے جنھوں نے نیو انگلینڈ کے باشندوں کی طرح، ہمت اور مستعدی سے کام لے کر، اپنے ماحول کو بہتر سے بہتر اور ایک ایسی سرزمین کو جو نہ زرخیز تھی اور نہ امید افزا، زبردست صنعتی اور کلچرل علاقہ بنا دیا۔ نیو انگلینڈ والوں نے جس محنت و مشقت اور کفایت شعاری کا مظاہرہ کیا، طلبا ان کارناموں کو قدر کی نگاہ سے دیکھے بغیر نہیں رہ سکتے اور ان میں کچھ ایسے آدرش، طرز عمل اور ذوق فروغ پائیں گے جن کا پہلے نام و نمود نہ تھا۔ یہ سیکھنے کی 'متلازم' شکل ہے۔ یہ تعلیم پسندیدہ بھی ہو سکتی ہے اور ناپسندیدہ بھی۔

جو رجحانات اس طرح فروغ پاتے ہیں ایک اعتبار سے، واقعات اور معلومات کے مقابلہ میں، طلبا کے رویوں پر زیادہ اثر انداز ہوتے ہیں۔ انسان کے افعال کو زیادہ تر اس کا نقطۂ نگاہ کنڑول کرتا ہے۔ یہ سچ ہے کہ احساسات اور میلانات، واقعات کے علم سے فروغ پاتے ہیں لیکن احساسات اور میلانات اس بات کبھی تعین کرتے ہیں کہ واقعات اور معلومات کی تفسیر و تشریح کس طرح کی جائے گی۔

بہت سی مثالوں میں جن واقعات، ہنرمندیوں اور اصولوں کا علم حاصل کیا جاتا ہے وہ طالب علم کے رویہ پر اس حد تک اثر انداز نہیں ہوتے جتنا کہ وہ آدرش، طرز عمل اور ذوق اثر ڈالتے ہیں جو کسی خاص صورت حال میں پیدا ہو جاتے ہیں۔ متلازم حصول تعلیم، بلاشبہ واقعات اور ہنرمندیوں کا ہی شاخسانہ ہے۔ لیکن اول الذکر کے اثرات، موخر الذکر کے مقابلہ میں زیادہ عرصہ تک باقی رہتے ہیں۔ طلبا، جو نصابی مضامین پڑھتے ہیں، ان کے اثرات طالب علم کے رویہ پر کیا ہوتے ہیں اسے ایک مثال سے واضح کیا جا سکتا ہے۔ فرض کیجیے کہ کسی بستی کے کچھ شہری دوران تعلیم میں، علم الجراثیم اور کیمسٹری کے مضامین کا مطالعہ کر چکے ہوں اور ان سے پوچھا جائے کہ آیا وہ گندگی کے زمین دوز نکاس، یا حفظ صحت کی دوسری تدابیر کے حق میں ہیں یا مخالف۔ اغلب خیال یہ ہے کہ جراثیم اور کیمسٹری کے بارے میں انھوں نے جو کچھ پڑھا لکھا ہو گا اس کا بیشتر حصہ بھول چکے ہوں گے لیکن ان مضامین کے مطالعہ سے ان کے اندر جو خاص قسم کے میلانات اور ذوق جاں گزیں ہو چکے ہیں، اُن کا لازمی تقاضہ ہو گا کہ وہ حفظان صحت کو بہتر بنانے کی حمایت کریں۔ نصابوں میں جو علم الجراثیم اور کیمسٹری پڑھائی جاتی ہے اور امتحانات لیے جاتے ہیں وہ کون یاد رکھتا ہے لیکن کچھ میلانات اور ذوق باقی رہتے ہیں جو رویہ پر اثر انداز ہوا کرتے ہیں

متلازم یا غیر محسوس امور، جن کا علم، نصابی تعلیم کے ساتھ ساتھ ہوا کرتا ہے۔ اتنے اہم ہیں کہ ماہرین نفسیات اور ماہرین تعلیم کو ان سے اتنا ہی سروکار رکھنا چاہیے جتنا کہ وہ تعلیم کے بنیادی یا اصل حصہ سے تعلق رکھتے ہیں۔ ایک ایسے ملک میں جہاں عام تعلیم مفت ہو طلبا جس قسم کے آدرش اور طرز عمل حاصل کرتے ہیں ان کی بہت

بڑی اہمیت ہے۔ ہم لاکھوں ڈالر اور ہزاروں مدرسین اور دوسرے ملازمین کی زندگیاں، اپنے بچوں، نوجوانوں اور بالغوں کی تعلیم پر صرف کرتے ہیں۔ یہ بات خاص طور پر اہمیت رکھتی ہے کہ عوام کے پیسے سے جو لوگ ہمارے اسکولوں میں تعلیم حاصل کرتے ہیں آیا تعلیم سے فارغ ہونے کے بعد ان کا طرزِ عمل، خود غرضانہ ذاتی مفاد اور دوسرے لوگوں کی لوٹ کھسوٹ پر مبنی ہوتا ہے یا وہ باہمی تعاون سے کام لیتے ہیں اور اپنے رویے سے سماجی شعور کا اظہار کرتے ہیں۔ اس کے علاوہ ہم جو آدرش، وسیع ہمدردی اور سائنسی طرزِ عمل سیکھتے ہیں ان کا خوش و خرّم اور بارآور زندگی گزارنے میں بڑا حصہ ہوتا ہے۔

منطقی اور نفسیاتی حصولِ تعلیم

منطقی ترتیب کے مطابق تعلیم دینے کے معنی یہ ہیں کہ تعلیم کے مواد کو اس طور پر منظم کیا جائے کہ سادہ مواد تعلیم رفتہ رفتہ پیچیدہ، یا یہ کہ آسان موادِ تعلیم بتدریج زیادہ مشکل ہوتا چلا جائے۔ ریاست ہائے متحدہ امریکہ کی تاریخ اگر تسلسل زمانی کے ساتھ ما قبل کولبس سے لے کر، صدی بہ صدی، زمانۂ حال تک پڑھائی جائے تو اسے منطقی ترتیب کے ساتھ پڑھانا کہیں گے۔ اسی طرح علم الحساب کو بھی اسی وقت منطقی طور پر پڑھانا کہتے ہیں۔ جب کسور اور عشاریہ کے قاعدوں کو اسی طرح پڑھایا جائے کہ پہلے کسور کے قاعدے بتائے جائیں اور اس کے بعد عشاریہ کے قاعدوں کی تعلیم دی جائے۔ منطقی حصولِ تعلیم عام طور پر رسمی، در باقاعدہ تعلیم کے ساتھ منسوب کیا جاتا ہے۔

اس کے برخلاف، نفسیاتی حصولِ تعلیم میں موادِ مضمون کو منطقی یا باقاعدہ طور پر منظم کرنے کی طرف زیادہ توجہ نہیں دی جاتی، اگرچہ یہ ضروری نہیں ہے کہ وہ منطقی ترتیب کے منافی ہو۔ نفسیاتی حصولِ تعلیم میں، طالب علم اپنی ضرورت اور دلچسپی کے مطابق سیکھتا ہے۔ اگر وہ کسی سرگرمی یا منصوبہ کو پورا کرنے میں مشغول ہو، تو ہر اس چیز کا مطالعہ کرے گا جس سے وہ اپنے مسائل کو حل کرنے کے لیے ضروری خیالات اور معلومات حاصل کر سکے۔

نفسیاتی طریقۂ تعلیم کو کام میں لاتے وقت، منطقی طریقۂ تعلیم کی طرح، اُستاد یہ نہیں

کہتا "اس وقت ہم یہ موضوع نہیں لیں گے"۔ نفسیاتی طریقہ میں، طلبا کسی بھی مضمون کے ہر اس پہلو کا مطالعہ کرسکتے ہیں جس میں انھیں دلچسپی ہو یا جس کی وہ ضرورت محسوس کرتے ہوں۔ البتہ جس مواد کا مطالعہ کیا جائے اُسے طالب علم کی صلاحیت کے مطابق ہونا چاہیے تاکہ مطالعہ سود مند ثابت ہو۔

منطقی طریقۂ تعلیم میں موادِ مضمون کو مقررہ ترتیب کے ساتھ پڑھایا جاتا ہے۔ نصابِ تعلیم احتیاط کے ساتھ مرتب کیا جاتا ہے اور نظام الاوقات کے مطابق اس پر عمل کیا جاتا ہے۔

عملی تجربات نے ثابت کردیا ہے کہ چاہے باقاعدہ طریقِ کار کی پابندی نہ بھی کی جائے طلبا مؤثر طور پر سیکھ سکتے ہیں بشرطیکہ وہ اپنی ضرورت کے مطابق حقائق معلوم کرنے کی غرض سے مطالعہ کریں۔ ایسا خیال کیا جاتا ہے کہ تدریجی تسلسل قائم نہ رکھنے کی وجہ سے جو کمی واقع ہوتی ہے۔ طالب علم کی غرض اور دلچسپی اس کمی کو پورا کردیتی ہے۔ بہرحال بالغ عمر میں جب کسی شخص کو کوئی مسئلہ حل کرنا ہوتا ہے تو وہ حقائق الارکان واقعات، کی براہ راست تلاش میں رہتا ہے۔ اور جہاں سے بھی واقعات دستیاب ہوسکتے ہیں انھیں حاصل کرتا ہے تاکہ جن امور کو وہ جاننا چاہتا ہے ان کے بارے میں معلومات حاصل کرسکے۔

تعلیمی اور تدریسی نظریوں اور طریقوں کے وضع کرنے میں منطقی اور نفسیاتی حصول تعلیم کی حیثیت بنیادی ہے۔ منطقی طرزِ تعلیم، پرانے طرزِ تعلیم کی خصوصیت ہے اس میں انتہائی رسمی طریقے کام میں لائے جاتے ہیں۔ اس کے برخلاف نفسیاتی حصولِ تعلیم کی خصوصیت یہ ہے کہ وہ نئے طرز پر ہوتی ہے اور اس میں رسمی طریقوں پر زور دینے کی بجائے، خود بچہ تعلیم کا مرکز ہوتا ہے

خلاصہ اور اعادہ

سیکھنے کا عمل سیدھا سادہ نہیں ہوتا اور نہ وہ سیکھنے کے کسی معینہ اصول یا مفروضہ کی حرف بحرف پابندی کرتا ہے۔

اصول مشق کے مطابق، سیکھی ہوئی چیز کو جتنی بار دہرایا یا استعمال کیا جائے گا اسی

قدر وہ پختہ ہوتی چلی جائے گی اور جتنی اس کے استعمال سے غفلت برتی جائے گی، اسی قدر وہ حافظہ سے محو ہوتی جائے گی۔ سیکھنے کے عمل میں دوسرے عناصر بھی شامل ہیں، مثلاً مضمون سے دلچسپی اور پوری توجہ۔

اصول آمادگی اور ذہنی رجحان کا اصول، بتاتا ہے کہ آدمی زیادہ کارگر طریق پر اس وقت علم حاصل کرتا ہے جب اس میں تحصیل علم کی خواہش موجود ہو یا وہ حصول علم پر آمادہ ہو یا کوئی غرض یا مقصد اسے تعلیم کے لیے ابھارے۔ اگر کوئی استاد اپنے شاگردوں کے دلوں میں ان کے کار متعلقہ کی طرف دلچسپی پیدا کرتا ہے اور اس دلچسپی کو برابر قائم رکھتا ہے تو اس کے یہ معنی ہیں کہ وہ اس اصول کو کام میں لا رہا ہے جو طلبا کے ذہنی رجحان اور آمادگی پر مبنی ہے۔

اگر طلبا اپنے جوابی عمل کے ساتھ اطمینان خاطر بھی محسوس کریں تو اس کے سیکھنے کا زیادہ امکان ہوتا ہے، بہ نسبت اس کے کہ ناخوش گوار احساس کے جوابی عمل کا اظہار ہو۔ اس کے یہ معنی ہیں کہ کامیابی سے تعلیم کی رفتار میں تیزی آتی ہے اور ناکامی اس رفتار کو سست بناتی ہے۔

اصول تاثیر کے منفی پہلو پر ماہرین تعلیم و نفسیات کو اگرچہ شبہ ہے پھر بھی منفی اثرات، غالباً حصول تعلیم پر کچھ نہ کچھ اثر ڈالتے ہیں۔ ہمارا طرز عمل اور حصول تعلیم، ناگوار اور تسلی بخش اثرات کے تابع ہے۔

خوش گوار باتیں، ناخوش گوار باتوں کے مقابلہ میں زیادہ اچھی طرح سیکھی جاتی ہیں۔ اور زیادہ عرصہ تک یاد رہتی ہیں۔

اگرچہ عام طور پر یقین کیا جاتا ہے کہ خوش گوار چیزوں کو زیادہ اچھی طرح یاد رکھا جاتا ہے لیکن اس بات کا بھی ثبوت موجود ہے کہ خوش گوار یا ناخوش گوار امور کو یاد رکھنے کا خاص سبب ان کے احساس کی شدت ہے۔ یعنی جس واقعہ یا تصور کا احساس جتنا گہرا ہو گا اسی قدر وہ زیادہ یاد رہے گا، خواہ وہ واقعہ ہو یا تصور، خوش گوار ہو یا ناخوش گوار۔

گیسٹالٹی نفسیات کا نظریہ، ذہنی محرکات کے طرز اور انداز پر زور دیتا ہے۔ اس

بات کا امکان ہے کہ اگر محرکات کے انداز میں کوئی رد و بدل ہو تو طالب علم متعلقہ مسئلہ کے جواب کو تاڑ لے۔ اس کو "بصیرت" کہتے ہیں۔ اُستاد کو چاہیے کہ جس قدر ممکن ہو طالب علم کو کام کا جامع نمونہ دے کر گیسٹالٹی نظریہ کو کام میں لائے۔

ڈنلاپ کے بتائے ہوئے سیکھنے کے مفروضات تین ہیں۔ "الفا" "بیٹا" اور "گاما"۔ ایک ہی محرک کی تکرار سے 'الفا' مفروضہ کے مطابق جوابی عمل کے وقوع کا امکان زیادہ ہو جاتا ہے، 'بیٹا' کے مطابق کم ہو جاتا ہے اور 'گاما' مفروضہ کے مطابق جوابی عمل کے وقوع کے امکان پر کوئی اثر نہیں پڑتا۔

متعلقہ جوابی عمل کے وسیلہ سے سیکھنے کا مطلب ربط یا تعلق قائم کر کے سیکھنا ہے۔ اگر استاد اچھا ہے تو طلبا ان مضامین کو بھی پسند کریں گے جو وہ پڑھاتا ہے اور اس اسکول کو بھی جہاں وہ پڑھاتا ہے۔ لیکن اگر استاد بُرا ہے تو طلبا، نہ اس کے مضامین میں دلچسپی لیں گے اور نہ اس اسکول ہی کو پسند کریں گے جہاں وہ پڑھاتا ہے۔

تعلیم کا بنیادی حصہ، فوری مقاصد کے حصول پر مشتمل ہے۔ متعلقہ تعلیم، متعلقہ مقاصد کے حصول پر مشتمل ہوتی ہے اور متلازم تعلیم احساسات، محرکات اور ان نظریات پر مشتمل ہوتی ہے جو بنیادی اور متعلقہ تعلیم کے نتیجہ میں ظہور پذیر ہوتے ہیں۔

منطقی حصول تعلیم کا تعلق مواد کی منطقی ترتیب سے ہے۔ اس میں درسی ترتیب، مواد تعلیم کی مشکل اور باضابطہ تنظیم ضروری چیزیں ہیں۔ نفسیاتی حصول تعلیم میں کسی مخصوص ترتیب کے تحت سیکھنے کی ضرورت نہیں ہوتی بلکہ طلبا، کو جن چیزوں کی ضرورت اور جن امور میں دلچسپی ہوتی ہے وہ وہی سیکھتے ہیں۔ منطقی حصول تعلیم، قدیم اور روایتی اسکول کی خصوصیت ہے اور نفسیاتی حصول تعلیم، جدید طرز کے اسکول کا طرۂ امتیاز۔

اپنی معلومات کو جانچیے

۱۔ کوئی چیز مشق کا بدل نہیں ہو سکتی۔ لیکن تنہا مشق پر انحصار کرنا ہی کافی نہیں۔ اس سلسلہ میں آپ کی کیا رائے ہے؟

۲۔ تشریح کیجیے کہ گیسٹالٹی اصول کو، پڑھاتے وقت، مدرس کس طرح کارگر طریق پر استعمال کر سکتا ہے۔

۳۔ جدید طرز کی ابتدائی اور ثانوی تعلیم میں رجحان پایا جاتا ہے کہ غیر رسمی تعلیم زیادہ ہونی چاہیے جس میں مختلف قسم کی سرگرمیاں، مسئلے اور منصوبے شامل کیے جائیں۔ اس تعلیم میں سیکھنے کے کون سے اصولوں کی عکاسی ہوتی ہے؟

۴۔ وضاحت کیجیے کہ ہم زندگی کے واقعی حالات میں جس قدر علم حاصل کر سکتے ہیں، اسی قدر اسکول کے مصنوعی ماحول میں حاصل نہیں کر سکتے۔

۵۔ بنیادی، متعلقہ اور متلازم حصول تعلیم کی ایک ایک مثال پیش کیجیے۔

۶۔ اگرچہ ہم تسلیم کرتے ہیں کہ تعلیم حاصل کرنا ایک پیچیدہ مسئلہ ہے اور کسی ایک اصول یا قانون کا اس پر پورا پورا اور واضح اطلاق نہیں ہوتا پھر بھی ہم تعلیم کی تعریف، اصولوں اصطلاحوں میں کرتے ہیں۔ اس بیان پر تبصرہ کیجیے۔

۷۔ ڈنلاپ کا بیان کردہ، بیٹا مفروضہ، ایک ایسا نظریہ ہے جو ہمارے روایتی نقطۂ نگاہ سے مطابقت نہیں رکھتا۔ منفی مشق کو کارگر بنانے کے لیے کن کن قوتوں اور محرکوں کو بروکار لانا ضروری ہے؟

۸۔ دراصل یہ سچ ہے کہ سبق کو جتنی بار دہرایا جاتا ہے، ٹھیک اسی تناسب سے دہرائی ہوئی چیزیں سب کی سب یاد نہیں رہتیں لیکن اگر کسی چیز کو سیکھنا ہی ہے تو کچھ نہ کچھ اعادہ یا مشق ضرور کرائی جانی چاہیے۔ تعلیمی سرگرمی، سبقوں کو دُہرانا اور ان کا عملی استعمال، حصول تعلیم میں ممد و معاون ہوتا ہے۔ اعادہ کی کمی کا نتیجہ یہ ہوتا ہے کہ طالب علم سیکھی ہوئی چیزوں کو بھی بھول جاتا ہے۔ اس پر تبصرہ کیجیے۔

۹۔ متعلقہ چیزوں کی طرف ہمارے رویے اور دلچسپیاں کس طرح فروغ پاتی ہیں؟

۱۰۔ کامیابی اور ناکامی، پسندیدگی اور ناپسندیدگی، ایسے اہم اثرات ہیں یا نہیں جو حصول تعلیم اور طرز عمل پر اثر انداز ہوتے ہیں۔ اس بیان پر تبصرہ کیجیے۔

۱۱۔ یہ کہنا کہ فلاں شخص کسی کام کو انجام دینے پر آمادہ و تیار ہے اس بات کے مرادف ہے کہ

اس کی عضویاتی ساخت اس کام کو انجام دینے پر مائل ہے۔ اس مسئلہ پر بحث کیجیے۔

۱۲۔ روایتی اسکول میں حصولِ تعلیم کے کون سے اصول برتے جاتے ہیں؟

۱۳۔ تعلیم کے بارے میں ڈنلاپ کے تین نظریے یا اصول ہیں۔ یہ اصول یا نظریے اعادہ کے روایتی اصول سے متعلق ہمارے تصورات کی تفصیل کس طرح کرتے ہیں؟ (اعادہ کو ڈنلاپ نے ایلفا معروضہ کا نام دیا ہے۔)

۱۴۔ مدرس میں جستجو و تلاش اور دلچسپی پیدا کرنے کی قابلیت ہونی چاہیے۔ کیا اس کا مطلب یہ ہے کہ وہ طلبا میں حصولِ تعلیم کے لیے آمادگی اور ذہنی رجحان پیدا کرے؟ بحث کیجیے۔

۱۸۔ دلچسپی، توجہ، محرکات اور تحریک ذہنی

اس باب میں کیا کیا باتیں ملیں گی

یہ بات نوٹ کرنے کے قابل ہے کہ جدوجہد کی شدت بہت زیادہ ادلتی بدلتی رہتی ہے۔ جب آدمی میں دلچسپی نہیں ہوتی اور اس کا کوئی مقصد نہیں ہوتا تو جدوجہد کی رفتار سست ہوتی ہے۔ لیکن اگر کوئی زوردار مقصد اس کے سامنے ہو یا وہ انعام واکرام پانے کے لیے کام کر رہا ہو، یا اس میں وقار یا ذاتی قدر و منزلت حاصل کرنے کا احساس ہو تو جدوجہد میں اسی قدر تیزی آجاتی ہے۔

اساتذہ کے پیش نظر اولین مسئلہ یہ ہوتا ہے کہ شاگردوں میں تعلیم سے دلچسپی کس طرح پیدا کی جائے۔ اس باب میں جن مختلف نظریوں کا ذکر آیا ہے اور جو طلبار میں تحریک ذہنی اور دلچسپی پیدا کرتے ہیں انھیں سیکھیے۔

توجہ سے کیا مُراد ہے، اس باب میں اس چیز کی تشریح کی گئی ہے۔ اس کا سمجھنا ضروری ہے۔

توجہ کی نوعیت اور اس کے مدارج کو نوٹ کیجیے۔ یہ بھی نوٹ کیجیے کہ کلاس میں طلبار کی توجہ، جس طرح کی ہوتی ہے، اُس سے اُن کے کردار کا اظہار ہوتا ہے۔ اس باب کی تفصیلات سے یہ بھی سیکھیے کہ طلبار کی توجہ مبذول کرانے کے لیے مدرس کیا کچھ کر سکتا ہے۔

طلبار کے درمیان بہت زوردار مقابلہ کے بڑے اثرات کیا ہو سکتے ہیں؟

بچے جب اپنی خاطر کام کرتے ہیں اس وقت بہتر نتائج حاصل کرتے ہیں یا اس وقت جب وہ گروپ کی خاطر کام انجام دیتے ہیں؟ کامیابی حاصل کرنے کے لیے، مختلف قسم کے

انعامات دینے کا کیا اثر ہوتا ہے ؟

گروپ میں رہ کر کن حالات میں کام کرنا زیادہ موثر ہوتا ہے اور تن تنہا کام کرنا کن حالات میں کارگر ہوتا ہے ۔؟

تعریف اور ملامت کا اثر مختلف طلبار پر مختلف قسم کا ہوتا ہے ۔ اس فرق کو اچھی طرح سمجھیے ۔

طلبار کی توجہ اور اکتساب پر نتائج اور تعلیمی ترقی کا علم ہونے سے کیا اثر پڑتا ہے ؟

قابلیت میں فروغ اور اضافہ سے طلبار کی دلچسپی پر کیا اثر پڑتا ہے ؟

طلبار اس وقت زیادہ محنت سے کام کرتے ہیں جب انھیں یہ نظر آتا ہے کہ سال کے اختتام پر وہ کامیاب ہوجائیں گے یا اس وقت جب انھیں ناکامی کی دھمکی دی جاتی ہے ؟

اچھے اور نکمے محرکات اور تحریک ذہنی کے کیا اوصاف ہیں ؟

سمعی، بصری امدادی سامان کو استعمال کرنے سے طلبار کی استعداد پر کیا اثر پڑتا ہے ۔ اسے اچھی طرح سمجھیے ۔

سمعی بصری امدادی سامان میں، ٹیلی وژن ایک تازہ اضافہ ہے اور تعلیمی اعتبار سے وہ کارگر ثابت ہوسکتا ہے ۔

بہترین کوشش کرنا یہ سوال کہ زیادہ سے زیادہ کامیابی حاصل کرنے کے لیے کیسے حالات کی ضرورت ہوتی ہے نہ صرف ماہرین تعلیم ونفسیات کے لیے اہمیت رکھتا ہے بلکہ عام لوگوں کے لیے بھی باعث غور و فکر ہے ۔ بعض حالات تحصیل علم کے کام میں زیادہ ممد ومعاون ثابت ہوتے ہیں اور بعض کم ۔ کچھ حالات کے تحت بچہ یا بالغ شخص اپنے کام میں بہت دلچسپی لیتا ہے اور بڑے جوش و خروش کے ساتھ اسے انجام دیتا ہے ۔ ایسی حالت میں اس کی توجہ اپنے کام پر مرکوز رہتی ہے ۔ برخلاف اس کے ایک صورت ایسی بھی ہوتی ہے کہ جب اس کی توجہ منتشر رہتی ہے اور وہ تعلیمی کام میں ٹال مٹول کرنے لگتا ہے ۔

طلبار کسی ایک مدرس کی زیر نگرانی بڑی دلچسپی کا اظہار کرتے ہیں اور تعلیمی کام کو بہت

انہاک اور جوش و خروش سے انجام دیتے ہیں لیکن انھیں طلبا کی دلچسپی دوسرے مدرس کے ماتحت کم ہو جاتی ہے اور ان کے رویہ سے ایسا ظاہر ہوتا ہے گویا ان کی زندگی کی کوئی غرض و غایت ہی نہیں۔ اسی طرح کسی مخصوص ہدایت کار کی ہدایت کے تحت گانے والوں کی ٹولی (آرکسٹرا) یا سازندوں کی منڈلی بہت جوش و خروش سے گاتی بجاتی ہے لیکن یہی ٹولی یا منڈلی دوسرے رہنماؤں کے زیر نگرانی بے اعتنائی برتتی ہے۔

زندگی کے اکثر میدانوں میں ہمارے عمل کی یہی نوعیت ہے۔ مختلف شدت کے جوابی عمل ابھارے جا سکتے ہیں۔ کچھ لوگ ایسے ہوتے ہیں کہ اگر ان کی تعریف کی جائے یا ان کی اہمیت کو تسلیم کر لیا جائے تو ان میں عمل کا ولولہ پیدا ہو جاتا ہے اور کچھ میں، ملامت اور ناموافق نکتہ چینی کی وجہ سے تحریک عمل پیدا ہوتی ہے۔ ان کے علاوہ بعض اشخاص کو انعام و اکرام کے ذریعہ کام کرنے کے لیے اکسایا جا سکتا ہے۔ عام طور پر ہم سخت محنت اس لیے کرتے ہیں کہ دوسروں پر سبقت لے جائیں۔ بعض اپنی زیادہ سے زیادہ صلاحیتوں کو کسی سرگرمی میں اس لیے کھپاتے ہیں کہ انھیں انعام پانے کا اعزاز حاصل ہو یا ان کا ذکر باعزت طریقہ پر کیا جائے یا کسی ممتاز سوسائٹی کے رکن بن سکیں۔

فٹ بال ٹیم کے لڑکے کھیل میں اپنی پوری قوت، اس غرض سے صرف کرتے ہیں کہ وہ ٹیم میں شامل رکھے جائیں یا کوئی سرٹیفکیٹ مل جائے، تماشائیوں کی واہ واہ نصیب ہو اور کھیلوں کے کالم میں ان کا کارنامہ اخباروں میں چھپ جائے۔ مشکل ہی سے کوئی پیشہ ور ورزشی کھلاڑی، خواہ اسے کتنے بھی بڑے انعام کی توقع کیوں نہ ہو اتنی محنت کے ساتھ کھیلتا یا ریاضت کرتا ہوگا، جس قدر ہائی اسکول یا کالج کا ورزشی کھیلوں میں حصہ لینے والا طالب علم، محنت و مشقت کرتا ہے۔ اس کو ابھارنے والی چیز صرف یہ خواہش ہوتی ہے کہ اس کے ہم جولی اس کے کمال کا اعتراف اور اس کے کھیل کی تعریف و توصیف کریں۔ پیشہ ور ورزشی کھلاڑی بھی اجرت کی خاطر اتنی سخت محنت نہیں کرتا جتنی وہ امتیازی حیثیت حاصل کرنے یا نام آوری کی خاطر کرتا ہے۔

بہت سے عناصر ہیں جو جوانوں اور بوڑھوں کو کام پر آمادہ کرنے کا باعث ہوتے ہیں

اور ان میں کئی ایک ایسے ہوتے ہیں جن کا تعلق میلانِ طبع اور تحریک عمل سے ہوتا ہے تاکہ اپنے وقار اور قدر و قیمت کے احساس سے انھیں ذاتی طمانیت اور آسودگی حاصل ہو سکے۔ تعریف و توصیف ان کی اس آرزو کو پورا کرتی ہے۔ اس کے برعکس۔ ملامت اور طعن و تشنیع، احساس کمتری کا موجب ہوتی ہے اور ملامت و طعن سے بچنے کی خاطر وہ اپنے طرز عمل کو بدل ڈالنے پر آمادہ ہو جاتے ہیں۔ انعام، بجائے خود ایک بیش قیمت چیز ہے لیکن انعام حاصل کرنے والے کو اس سے بھی بڑھ کر ہوس اس بات کی ہوتی ہے کہ اس کے کمال کا اعتراف کیا جائے۔ بعض اوقات تمغے اور چھوٹے چھوٹے امتیازی طرّے، تاریخ انسانی میں عظیم ترین محرکات ثابت ہوئے ہیں۔

اسکول میں متعدد ترکیبیں استعمال کر کے طالب علموں کو بڑھ چڑھ کر کامیابی حاصل کرنے کے لیے اکسایا جا سکتا ہے۔ کبھی ان کی تعریف کی جاتی ہے، کبھی ڈانٹ ڈپٹ اور بے توجہی برتنے سے کام لیا جاتا ہے۔ کبھی انعامات سے سرفراز کیا جاتا ہے۔ کبھی اعزازات کی فہرست میں جگہ دی جاتی ہے۔ کبھی خصوصی مراعات عطا کی جاتی ہیں۔ ان کے کارناموں اور تعلیمی ترقی سے بھی، انھیں واقف رکھا جاتا ہے۔ انفرادی یا اجتماعی، حریفانہ مقابلوں میں وہ ایک دوسرے کے مدمقابل کر دیے جاتے ہیں۔ یہ کہہ کر ان کی ہمت بڑھائی جاتی ہے کہ اگر وہ محنت سے کام کریں گے تو ان کا فلاں مقصد حاصل ہو جائے گا یا فلاں غرض پوری ہو جائے گی۔ قصۂ مختصر، طلباء کو عام طور پر باور کرایا جاتا ہے کہ کامرانیوں کے ساتھ، شادمانی اور طمانیت قلب اور ناکامیوں کے ساتھ دل و دماغ کی بے سکونی وابستہ ہوتی ہے۔

جو طریقے اور تکنیکیں، استعمال کی جاتی ہیں ان کی غرض یہ ہے کہ آدمی کی توجہ زیادہ سے زیادہ کام کرنے اور اس میں زیادہ کامیابی حاصل کرنے کی طرف مبذول کرائی جائے۔ مدرس جب مؤثر طریقے اختیار کرتا ہے تو اس کے شاگردوں کا رجحان کام کی طرف ہو جاتا ہے اور وہ کام کرنے پر آمادہ ہو جاتے ہیں۔ وہ کسی مقصد یا غرض کو پیش نظر رکھ کر اپنے کام میں مشغول ہو جاتے ہیں اور پکا ارادہ کر لیتے ہیں کہ وہ اس کام کو مکمل کر کے چھوڑیں گے۔ استاد جب پرکشش محرکات پیش کرتا ہے تو شاگردوں میں پہل کرنے کا رجحان فروغ پاتا ہے اور اس صورت حال کو معلومات، ہنرمندیاں اور لیاقتیں حاصل کر کے برقرار رکھا جاتا ہے طالب علم

ئے میلانِ طبع پر اہم اثر اس وقت پڑتا ہے جب وہ یہ محسوس کرنے لگے کہ اس کی اہلیت بڑھ رہی ہے۔

توجہ کسے کہتے ہیں محرکات پر التفات کرنے کے عمل کا نام توجہ ہے۔ توجہ کے مطلب پر غور سے پہلے ہمیں ان محرکات پر غور کرنا چاہیے جو حواس کو متاثر کرتے ہیں۔ مثلاً روشنی سے آنکھ متاثر ہوکر اشیاء کا ادراک کرتی ہے۔ آوازیں، کان کو متاثر کرتی ہیں اور ہم موسیقی اور الفاظ سنتے ہیں۔ ہوا میں پھیلے ہوئے مادّے ناک کے پردوں (جھلیوں) پر اثر انداز ہوتے ہیں جن سے ہم خوش بو اور بد بو کا احساس کرتے ہیں۔ سردی، گرمی، اور ہوا کے دباؤ سے ہماری کھال میں تحریک پیدا ہوتی ہے اور بدن کی اندرونی تحریک سے، جسم کے جوڑوں اور آنتوں کے حصّے میں خاص قسم کی کیفیتیں محسوس ہوتی ہیں۔

لیکن تنہا محرکات ہی توجہ قائم کرنے کا باعث نہیں بلکہ محرکات کا ادراک اور ان میں سے بعض کی طرف التفات اور بعض کی طرف بے التفاتی، توجہ کو وجود میں لاتی ہے۔

اس کی تشریح، فیکٹری کے ایک ایسے مزدور کی مثال دے کر کی جا سکتی ہے جس کا کام قابلِ اطمینان نہیں۔ اس کے خلاف یہ الزام ہے کہ وہ اپنا کام کافی توجہ کے ساتھ نہیں کرتا۔ دوسرے الفاظ میں یہ کہ وہ اپنے فرائضِ منصبی کی طرف دھیان نہیں دیتا۔ دراصل مزدور کی دشواری یہ ہے کہ وہ دوسرے محرکات سے متاثر ہوکر ان محرکات کا اثر قبول نہیں کرتا جن کی طرف اسے دھیان کرنا چاہیے تاکہ اس کام کو انجام دے سکے جس کی وہ اُجرت پاتا ہے۔

ایک مدرس کہتا ہے کہ جمّی اپنے کام پر توجہ نہیں کرتا۔ جمّی، محرکات سے متاثر ہوتا ہے اور اپنے ماحول کے عناصر کی طرف توجہ کرتا ہے۔ لیکن مشکل یہ ہے کہ وہ کلی طور پر یا بیشتر ان محرکات کی طرف توجہ کرنے سے قاصر رہتا ہے جو اسے ایک کامیاب طالب علم بنا سکتے ہیں۔ جس طرح بیداری کی حالت میں ہر شخص کی توجہ کسی نہ کسی چیز کی طرف ہوتی ہے اسی طرح جمّی بھی کسی نہ کسی چیز کی طرف دھیان دیتا ہے۔ لیکن استاد یا اسکول جس چیز کی طرف توجہ دلانا چاہتا ہے۔ جمّی اس کی طرف کافی توجہ نہیں کرتا۔

توجہ ایک عمل ہے یا ایک ایسی چیز جو وقوع پذیر ہے یا جسے انجام دیا جارہا ہے۔ توجہ نام ہے محرکات سے آگاہی کا، ان سے متاثر ہونے کا یا ان کی طرف دھیان دینے کا۔ توجہ کا یہی مطلب سمجھنا چاہیے۔ ہمارے لیے توجہ کی فعلی شکل "توجہ دینا" اور اسمی شکل "توجہ"، دونوں کا سمجھنا ضروری ہے۔

اس امر کے بارے میں ہم نے کہا ہے کہ جو محرکات حواس کو متاثر کرتے ہیں ان پر ہی توجہ کی جاتی ہے۔ ہوسکتا ہے کہ کوئی شخص ایسے محرکات کی طرف توجہ مبذول کرے، جو اس وقت موجود نہ ہوں، یا جو پہلے موجود ہوں یا بعد ازاں وجود میں آنے والے ہوں۔ جب کوئی شخص خوابِ بیداری کے عالم میں ہو یا اپنے ہی خیالات میں محو ہو تو اس کا مطلب یہ ہے کہ وہ اپنے مافی ضمیر کی طرف دھیان دے رہا ہے۔ اس کے دماغ میں تصورات اور شبیہیں ابھرتی ہیں، اس کا تخیل گزشتہ تجربہ پر مبنی ہوتا ہے اور وہ اپنی آرزوؤں کا تابع بن جاتا ہے یعنی اس شخص کی توجہ اپنے تخیلات کی طرف مبذول ہوتی ہے۔

مثال کے طور پر طلبا میں یہ بات بالعموم مشترک ہوتی ہے کہ وہ اپنے ہی خیالات میں منہمک رہتے ہیں اور فوری محرکات کی طرف توجہ نہیں کرتے اور نہ ان کا اثر قبول کرتے ہیں۔ طالب علم کلاس میں بیٹھا بیٹھا، وہاں کی کارروائیوں کی طرف متوجہ ہوکر، اگر چاہے تو کچھ نہ کچھ سیکھ بھی سکتا ہے۔ اسے چاہیے کہ اپنے اُستاد اور ہم جماعتوں کی باتوں کو سنے، بورڈ پر لکھے ہوئے کا مطالعہ کرے، اُستاد جو مثالیں اور تجربات پیش کرے انھیں غور سے دیکھے اور ان سب چیزوں کو نوٹ کرلے۔ اسے ان مختلف طریقوں سے توجہ قائم رکھنی چاہیے۔ لیکن کیا واقعی وہ ان سب چیزوں کی طرف توجہ کرتا ہے؟

نہیں، ایسا نہیں ہے۔ "حاضر ہوتے ہوئے بھی وہ غیر حاضر" ہوتا ہے، اگرچہ وہ اپنی نشست پر بیٹھا ہوتا ہے لیکن ان محرکات کا اثر قبول نہیں کرتا جو اس کے اور دوسرے طلبا کے لیے مقصود ہیں۔ اس کی بجائے اس کا دھیان، گزشتہ رات کے تفریحی مشغلوں کی یاد اور اگلے دن کے فٹ بال کھیل میں، لگا رہتا ہے یا خیالی پلاؤ پکا کر اپنے جذبات میں گرم جوشی پیدا کرتا ہے وہ اپنے خیالوں اور خوابوں میں سر سے پیر تک اس درجہ منہمک رہتا ہے کہ نہ

اُستاد کی بات سنتا ہے اور نہ اس کی طرف نظر اٹھا کر دیکھتا ہے۔ کبھی کبھی چند لمحوں کے لیے وہ اس طرف متوجہ بھی ہو جاتا ہے کہ استاد کیا کہہ رہا ہے اور کیا کر رہا ہے، لیکن بیشتر اوقات اسے ان محرکات کی خبر تک نہیں ہوتی۔

یہ بات عام طور پر کہی جاتی ہے کہ فلاں شخص توجہ نہیں کر رہا ہے۔ لیکن یہ بیان درست نہیں۔ اس لیے کہ جب تک کوئی شخص جاگتا رہتا ہے اور اس کے ہوش و حواس برقرار رہتے ہیں وہ کسی نہ کسی چیز کی طرف متوجہ ضرور ہوتا ہے۔ دراصل یہاں متوجہ ہونے سے یہ مراد ہے کہ جس چیز کی طرف آدمی کو متوجہ ہونا چاہیے یا جس چیز کی جانب متوجہ ہونے کی اس سے توقع کی جاتی ہے اس کی طرف اس کی توجہ مبذول نہیں ہے۔ بلکہ اس کا دھیان کسی دوسری چیز کی طرف لگا ہوا ہے۔

آدمی مختلف قسم کے محرکات سے متاثر ہوتا رہتا ہے۔ کبھی ایک محرک کبھی دوسرا محرک اس پر اثر انداز ہوتا ہے۔ کچھ دیر کے لیے موجودہ صورت حال کے کسی ایک عنصر کی طرف اور کبھی دوسرے عنصر کی طرف، اس کی توجہ مبذول ہو جاتی ہے۔ اس لیے سوال پیدا ہوتا ہے کہ آیا ایک وقت میں بہت سی چیزیں آدمی کو اپنی طرف متوجہ کر سکتی ہیں یا نہیں۔ خاص کر کیا یہ ممکن ہے کہ ایک ہی وقت میں طالب علم ریڈیو بھی سُنے اور اپنے سبق کا مطالعہ بھی کرتا رہے یا جب وہ خط لکھ رہا ہو تو استاد کی باتیں سنتا رہے؟ سچ پوچھیے تو مطالعہ کرنا اور ریڈیو سننا، خط لکھنا اور استاد کی باتیں سننا بیک وقت ممکن نہیں۔ یہ درست ہے کہ ایک گھنٹے کے دوران طالب علم دونوں کام انجام دے سکتا ہے۔ لیکن دراصل اس صورت میں وہ ایک محرک چھوڑ کر دوسرے محرک کی طرف متوجہ ہو جاتا ہے۔ سبق کے بارے میں استاد کی تشریح کو سنتے وقت وہ لکھنے کی طرف متوجہ نہیں ہوتا اور اسی طرح اس کے برعکس۔ چند لمحوں تک وہ استاد کا لکچر سنتا ہے اور اس خط کی طرف جسے وہ لکھ رہا ہے بالکل دھیان نہیں دیتا اور پھر چند لمحوں کے لیے خط لکھنے میں مصروف ہو جاتا ہے اور اس وقت وہ استاد اور اس کے لکچر کا کوئی اثر قبول نہیں کرتا۔

اس ایک گھنٹہ میں طالب علم، خط بھی ختم کر سکتا ہے اور اُستاد کی بتائی ہوئی تشریح

کو بھی قابل لحاظ حد تک سیکھ سکتا ہے اور چوں کہ وہ کبھی کبھی استاد کے لکچر کی طرف دھیان دیتا رہا ہے اس لیے اس کے ذہن میں سبق کا کچھ نہ کچھ تسلسل موجود رہتا ہے۔ اگر وہ استاد کی تشریح کی طرف زیادہ توجہ کرتا تو سبق کو زیادہ بہتر طریق پر سیکھ لیتا۔ لیکن اس صورت میں توجہ ہٹ جانے کی وجہ سے اس کا خط ادھورا رہ جاتا۔

مدرس اور دلچسپی ایک ہزار مدرسوں سے کہا گیا کہ وہ اپنے تعلیمی مسائل کی فہرست مرتب کریں۔ انھوں نے اس فہرست میں جس مسئلہ کا اکثر و بیشتر ذکر کیا وہ یہ تھا کہ طلبار میں تعلیمی کام سے دلچسپی کیسے پیدا کی جاسکتی ہے۔ استادوں کو سب سے زیادہ فکر اس بات کی تھی کہ شاگردوں میں تحریک ذہنی کیسے پیدا کی جائے اور انھیں محنت سے کام کرنے پر کیوں کر ابھارا جائے۔

دوسرا مسئلہ جس پر استادوں نے زیادہ زور دیا اور جو دلچسپی پیدا کرنے کے مسئلہ سے قریبی تعلق رکھتا ہے، یہ تھا کہ بچوں کے سامنے اچھی اچھی چیزیں کس طرح پیش کی جائیں کہ کلاس چوکس رہے اور زندہ دلی کے ساتھ متوجہ رہے۔ مدرس یہ بھی جاننا چاہتے ہیں کہ کارگر طریق سے مطالعہ کرنے پر طلبار کو کیوں کر اکسایا جاسکتا ہے۔

یہ جملہ مسائل جن کا بار بار ذکر کیا گیا ہے طالب علم کی دلچسپی اور تحریک ذہنی سے تعلق رکھتے ہیں۔ ظاہر ہے کہ مدرس کے سامنے سب سے اہم مسئلہ یہ ہے کہ بچے کے دل میں تعلیم سے دلچسپی پیدا کرائے تاکہ وہ توجہ سے پڑھے اور اپنے کام کے سلسلہ میں متواتر جد و جہد جاری رکھے۔

مندرجہ ذیل بحث میں اس بات کی کوشش کی جائے گی کہ کارگزاری پر ابھارنے کے لیے جو طرح طرح کے طریقے استعمال کیے گئے ہیں ان کی تشریح کی جائے اور جائزہ لیا جائے۔ اس بارے میں بہت سے سوالات اٹھائے جاسکتے ہیں اور ان کے جوابات کسی حد تک دئے بھی جاسکتے ہیں، مثلاً طلبار کو انعامات دینا، ان کے کام کی تعریف کرنا، یا نقائص پر ملامت کرنا، ان کی اہلیت کا اعتراف کرنا، حریفانہ انداز میں مقابلہ کروانا، تعلیم کے اغراض و مقاصد سمجھانا۔ تعلیمی ترقی سے انھیں باخبر کرنا، نیز دیگر امور، جو کارگزاری پر اثر انداز ہوتے ہیں، یہ سب تعلیمی میدان میں کس حد تک کارگر ثابت ہوتے ہیں؟ مثال کے طور پر یہ دیکھنا ضروری

ہے کہ کند ذہن اور ذہین بچوں پر، نو عمر اور بڑی عمر کے طلبا، پر اور لڑکوں اور لڑکیوں پر مندرجہ بالا محرکات کے اثرات میں کس طرح کا فرق ہوتا ہے؟ اس کے علاوہ مذکورہ بالا محرکات میں سے بعض محرکات جب پہلے پہل استعمال کیے جاتے ہیں تو ان کا نتیجہ پسندیدہ ہوتا ہے لیکن اگر انھیں برابر جاری رکھا جائے تو ان کا اثر گھٹ جاتا ہے اور بعض اوقات برعکس اثر پڑتا ہے۔ دلچسپی، توجہ، محرکات اور تحریک ذہنی کے مسئلہ کے بہت سے پہلوؤں پر غور کرنا بے حد ضروری ہے۔

مسلسل ایک طرف دھیان رکھنا اور منتشر اور بدلتی توجہ

موٹر ڈرائیور کا دھیان موٹر چلانے پر مرتکز ہوتا ہوتا ہے اور اس کی توجہ ہر اس چیز کی طرف ہوتی ہے، جس کا موٹر چلانے سے تعلق ہے۔ اس فرض کی ادائیگی میں اسے اچھی خاصی قوت صرف کرنی پڑتی ہے۔ موٹر کا مسافر بھی توجہ کرتا ہے لیکن اس کی نوعیت مختلف ہوتی ہے۔ اس کے حواس کو جو محرکات متاثر کرتے ہیں وہ ان کی جانب توجہ مرکوز نہیں کرتا، دوسرے لفظوں میں وہ اپنے محرکات کے جواب میں زیادہ قوت صرف نہیں کرتا اور نہ اسے ایسا کرنے کی کوئی ضرورت ہے۔ لیکن اگر وہ خود موٹر چلانا شروع کردے تو پھر اس کی تحریک ذہنی بدل جائے گی اور اس کی توجہ اور توانائیاں، کار چلانے پر مرکوز ہو جائیں گی۔ سڑک کے بارے میں بہت سی تفصیلات ڈرائیور بتا سکتا ہے جن سے مسافر بے خبر ہوتا ہے۔

ہم اپنی اردگرد کی چیزوں کا عملاً مشاہدہ نہیں کرتے اس لیے کہ ان کے مشاہدہ کرنے سے ہماری کوئی غرض وابستہ نہیں ہوتی۔ مطالعۂ فطرت کا اُستاد، جب بعض پرندوں، پھولوں اور درختوں کی طرف اشارہ کرکے ان کے بارے میں ہمیں معلومات بہم پہنچاتا ہے تب ہمارا مشاہدہ عملی صورت اختیار کرلیتا ہے اور اس سے پہلے جن چیزوں کو نہیں دیکھا تھا اب ہم انھیں نوٹ کرتے ہیں۔ ہماری دلچسپی بڑھتی ہے اور اس کی شدت میں اضافہ ہوجاتا ہے۔ ذہن کی آمادگی اور حصول علم کا مصمم ارادہ، ہماری بے اعتنائی اور غیر تربیت یافتہ توجہ کی جگہ لے لیتا ہے۔

چلتے چلتے یہ بتا دینا بھی مناسب ہے کہ جس چیز کو بار بار دہرایا جاتا ہے ضروری

نہیں کہ اس اعادہ سے وہ چیز ہمارے حافظہ میں باقی اور برقرار رہے۔ بطور مثال ایک تجربہ کرنے والے نے الفاظ کے مہمل ٹکڑوں کی پوری فہرست طلبار سے بار بار زبانی دہروائی لیکن جب اس نے ان مہمل ٹکڑوں کی فہرست کو، حافظہ سے خود دہرانا چاہا تو باوجودیکہ وہ انھیں پچاس بار دہرا چکا تھا، پھر بھی پوری فہرست نہ دہرا سکا۔ لیکن ان طلبار نے جن پر اس تجربہ کی مشق کی گئی تھی، اور جن کا ذہن اس فہرست کو یاد کرنے پر راغب ہو چکا تھا دس یا بارہ دفعہ فہرست دہرانے کے بعد اسے یاد کرنے میں کامیابی حاصل کر لی۔ اس کے مانند دوسرے متعدد حالات میں بھی ایسے ہی تجربات کا مشاہدہ کیا گیا ہے جن سے اس نتیجہ کی تصدیق ہوتی ہے کہ قابلانہ اور موثر تحصیل علم کے لیے دلچسپی میں گہرائی، اور ارادہ کی پختگی، بنیادی چیزیں ہیں۔

زندگی میں حالات کی بہت سی صورتیں ایسی ہوتی ہیں جن میں محض تھوڑی سی چیزیں سیکھی جاتی ہیں۔ اس کی وجہ یہ ہے کہ تحصیل علم کے لیے عملی جدوجہد نہیں کی جاتی۔ مدرس ہدایات کی فہرست بار بار پڑھتا ہے اور کوشش کرے تو انھیں فوراً سیکھ سکتا ہے اور ضرورت پڑنے پر آسانی کے ساتھ اپنی یادداشت سے انھیں دوسروں تک پہنچا بھی سکتا ہے بہت سے مقرر اپنی تقریروں کے لیے نوٹ اور خاکے تیار کرتے ہیں لیکن اگر وہ ان نکات کو یاد رکھنے کی واقعی کوشش کریں تو ان نوٹوں اور خاکوں پر نظر ڈالے بغیر، اپنا مافی ضمیر تقریروں میں بیان کر سکتے ہیں۔ اگر لوگوں کے ناموں کی طرف پوری پوری توجہ مبذول کرائی جائے اور ساتھ ہی ساتھ انھیں یاد رکھنے کی سنجیدگی کے ساتھ کوشش بھی کی جائے تو کچھ لوگ، ان ناموں کی بہت بڑی تعداد کو یاد رکھ سکتے ہیں۔ یہ معاملہ بڑی حد تک توجہ دینے سے تعلق رکھتا ہے۔ زندگی کے اکثر حالات میں وہ واقعات اور چیزیں جو عام طور پر نظر سے اوجھل ہو جاتی ہیں اگر انھیں معلوم کرنے کا پکا ارادہ کر لیا جائے تو ان کا علم حاصل ہو سکتا ہے۔

بعض مطالعے اس بارے میں بھی کیے گئے ہیں کہ کس طرح طلبار، کلاس کے کام میں ثابت قدمی سے توجہ مبذول کرتے ہیں۔ طلبار، جب کلاس میں اپنے سبق کا مطلب سمجھنے کی کوشش، رغبت اور شوق کے ساتھ کرتے ہیں تو اس کے معنی یہ ہیں کہ وہ توجہ سے کام

سے رہے ہیں۔ لیکن اگر وہ خواب و خیال کی دنیا میں سرمست ہیں اور ان کے خیالات اِدھر اُدھر بھٹکتے پھرتے ہیں تو ان کی توجہ سبق سے ہٹ کر، کسی دوسری چیز کی طرف مبذول ہو جاتی ہے۔ جب کسی طالب علم کی توجہ اپنے سبق کی طرف نہیں ہوتی تو سمجھنا چاہیے کہ سبق نہیں پڑھ رہا ہے بلکہ سو رہا ہے۔

دراصل یہ اندازہ لگانا مشکل ہے کہ طالب علم کے پاس جو کام ہے، اس پر وہ کتنی توجہ دے رہا ہے۔ خود طالب علم بتا سکتا ہے کہ کارِ متعلقہ کی جانب کتنی دیر اس نے دھیان دیا اور کتنے وقت اس نے غفلت برتی۔ لیکن ایسے اندازے اعتبار کے قابل نہیں ہوتے۔ مشاہدین جس چیز کو پوری توجہ کہتے ہیں اور جو چیز ان کے نزدیک پوری توجہ نہیں کہی جا سکتی، اسی کے مطابق وہ جانچ پڑتال کر سکتے ہیں۔ ہو سکتا ہے کہ ایک طالب علم اپنی پوری قوت، کلاس کی سرگرمیوں پر بظاہر صرف کرتا دکھائی دے لیکن وہ محض دکھاوا ہو اور اصلاً وہ اس طرف متوجہ نہ ہو۔ اسی طرح معاملہ اس کے برعکس بھی ہو سکتا ہے یعنی بظاہر طالب علم سرگرم کار معلوم نہ ہو لیکن اس کا دھیان واقعی کلاس کی سرگرمیوں میں لگا ہو۔

معلوم ہوتا ہے کہ کالج کے طلبار کلاس کے کام پر، مقررہ وقت کے ایک چوتھائی سے لے کر تین چوتھائی حصہ تک سے زیادہ، پورا پورا دھیان نہیں دیتے۔ دراصل توجہ ہر صورت میں یکساں نہیں ہوتی۔ اس میں بڑا بھاری فرق ہوتا ہے۔ اُستاد کا طریقۂ تعلیم جتنا کارگر اور طلبار کی تحریکِ ذہنی جس انداز کی ہوگی، اسی کے مطابق توجہ میں کمی یا بیشی ہوگی۔ توجہ کی مقدار کے سلسلہ میں جو معلومات اور اعداد و شمار اکٹھا کیے گئے ہیں ان کی صحت کا اعتبار نہیں کیا جا سکتا، لیکن ان اعداد و شمار سے یہ بات ضرور ظاہر ہوتی ہے کہ طلبار میں تعلیم سے دلچسپی پیدا کرنا سب سے پہلا اور اہم مسئلہ ہے۔

بہت سے حالات، توجہ میں فرق ڈالنے کا باعث بن جاتے ہیں۔ بعض مدرسین زیادہ دلچسپ ہوتے ہیں اور بعض کم۔ نیز طلبار میں دلچسپی پیدا کرنے کی قوت بھی مدرس کے اندر ہر روز ایک سی نہیں ہوتی۔ اس میں دن بدن تبدیلی ہوتی رہتی ہے۔ موضوع اور اسباق کے مدارج دل کشی میں بھی فرق ہوتا ہے۔ کوئی موضوع یا سبق زیادہ دلچسپ ہوتا ہے

اور طلبار کے لیے اس میں کشش ہوتی ہے۔ کوئی کم دلچسپ ہوتا ہے اور طلبار کو زیادہ متأثر نہیں کرتا۔ یعنی سبق یا موضوع جس درجہ کا دلچسپ ہوگا اسی درجہ طلبار میں اس سے لگاؤ پیدا ہوگا۔ مبتدی بچوں کے مقابلہ میں غالباً اونچی جماعتوں کے طلبار اپنی دلچسپی کو زیادہ مرتکز کر لیتے ہیں۔

اگرچہ باعتبار نتائج، مختلف کلاسوں میں فرق ہو سکتا ہے لیکن یہ امر واقعہ ہے کہ کلاس کے گھنٹہ کے دوران، توجہ میں کافی اتار چڑھاؤ ہوتا رہتا ہے۔ وہ کبھی ایک چیز کی طرف اور کبھی دوسری چیز کی طرف مبذول ہو جاتی ہے۔ دماغ اکثر بھٹکتا رہتا ہے، اور طالب علم کی ذہنی قوت، زیرِ مطالعہ موضوع پر اتنی زیادہ مرتکز نہیں ہوتی جتنی اعلیٰ قابلیت پیدا کرنے کے لیے ضروری ہے۔ اصل تعلیمی مسئلہ یہ ہے کہ طلبار میں دلچسپی اور تحریک ذہنی کارفرما ہو تاکہ وہ اپنے کام میں محنت کے ساتھ طویل عرصہ مصروف رہ سکیں۔

کلاس میں طلبار کی توجہ کس طرح برقرار رکھی جا سکتی ہے

جب اڈمسٹن (Edmiston) اور بریڈڈاک (Braddock) نے اس امر کی پڑتال کی کہ کلاس کے دوران، طلبار کتنے وقت، اسباق کی طرف توجہ مبذول کر رہے تھے تو انھیں پتہ چلا کہ کلاس میں جس طرح کام ہو رہا تھا، اسی کے مطابق طلبار کی توجہ کی مقدار تھی جو اس مطالعہ میں ۸۰ فی صد سے ۸۸ فی صد تک کارفرما تھی۔ بعض کلاسوں میں توجہ کی مقدار اتنی نہیں ہوتی اور بعض میں اس سے بھی زیادہ ہوتی ہے۔

جانچ کرنے سے یہ بات مشاہدہ میں آئی کہ جس وقت طلبار رپورٹیں لکھتے ہیں تو ان کی توجہ کی مقدار سب سے زیادہ اور جب وہ لیبوریٹری ([illegible]) میں ہوتے ہیں تو ان کی توجہ کار متعلقہ پر کم سے کم ہوتی ہے۔ توجہ کی مقدار کے لحاظ سے، تشریحی مظاہرہ عام بحث، گفتگو، ڈرل ورک، لکچر، تیزی اور مستعدی سے سوالات پوچھنا، اور مدرس کی عام بحث، دو انتہاؤں کے درمیان بیچ کا درجہ رکھتے ہیں، یعنی کلاس میں جب اس قسم کی سرگرمیاں ہوتی ہیں تو طلبار کی دلچسپی نہ بہت زیادہ اور نہ بہت کم بلکہ درمیانی درجہ کی ہوتی ہے۔

زیرِ نظر تجربہ میں طلبا کی توجہ کی جتنی مقدار پائی گئی ہے، ممکن ہے کہ دوسری کلاسوں کی مختلف سرگرمیوں میں، اتنی مقدار نہ پائی جائے اس لیے کہ توجہ کی کمی اور بیشی کا انحصار، مدرس، اور مضمون کی نوعیت، پر ہوتا ہے۔

بہر حال اس مطالعہ سے توجہ پر قابو پانے کے لیے، چند تصورات ابھرتے ہیں اور وہ یہ ہیں۔ (۱) جو کام تفویض کیا جائے وہ صاف اور واضح ہو، تاکہ استاد اور شاگرد دونوں کو اس بات کا علم ہو کہ انھیں کیا کرنا ہے۔ (۲) استاد اور شاگرد دونوں کو تیار ہونا چاہیے۔ (۳) منجملہ اور طریقوں کے سمعی بصری سامان کے ذریعہ تعلیم دینے کا طریقہ، تدریس میں شامل ہونا چاہیے (۴) کلاس کے کمرے میں جو کام کیا جائے، اصل کام سے اس کا تعلق ہونا چاہیے۔ ان تصورات کو کام میں لا کر، اُستاد اپنے شاگردوں کی توجہ زیادہ سے زیادہ حد تک اُبھار سکتا ہے۔

حریفانہ چشمک اور مقابلہ

اسکول میں سبقت لے جانے کے بہت سے مقابلے کیے جاتے ہیں۔ ان مقابلوں میں حریفانہ گرما گرمی اور تیزی پیدا ہو جاتی ہے۔ اسکول کی کسی بھی سرگرمی کے مقابلہ میں، کسرتی کھیلوں کی بنیاد، حریفانہ چشمک پر زیادہ ہوتی ہے، خواہ یہ مقابلے، افراد کے درمیان ہوں یا گروپوں کے مابین۔ کھیلوں میں حصہ لینے والی ٹیمیں یا افراد کوشش کرتے ہیں کہ اپنے مدمقابل کو پچھاڑ دیں۔ ٹیم کے ایک رُکن کی حیثیت سے ہر کھلاڑی کی خواہش ہوتی ہے کہ اس کا ذاتی کارنامہ بھی اجاگر ہو اور اس کی ٹیم بھی جیت جائے۔ ٹینس بال کا کھلاڑی چاہتا ہے کہ اس کی بلّے بازی کا اوسط دوسرے کھلاڑیوں کے مقابلہ میں زیادہ اونچا ہو۔ فٹ بال کے کھلاڑی کا منشا یہ ہوتا ہے کہ زیادہ سے زیادہ گول کرنے کا سہرا اس کے سر ہو۔ اور باسکٹ بال کے کھلاڑی، اعلیٰ درجہ کا ذاتی اسکور بنانے اور اپنی ٹیم کو جتوانے کی جدوجہد کرتے ہیں۔ الغرض، ورزشی کھیلوں میں، افراد اور ٹیموں کے درمیان رقابت کارفرما ہوتی ہے۔

زیادہ روایتی مضامین میں بھی، رقابت کسی نہ کسی شکل میں جھلکتی ہے۔ بچے امتحانات میں زیادہ نمبر لانے اور رپورٹ کارڈوں پر اعلیٰ درجہ کے نمبر حاصل کرنے کی خاطر ایک دوسرے پر سبقت لے جانے کی کوشش کرتے ہیں۔ ہجّے کرنے کے امتحان کی پرانی

شکل، مقابلہ پر مشتمل ہوتی تھی، یعنی ٹیم کے خلاف ٹیم کا اور فرد کے خلاف فرد کا مقابلہ ہوتا تھا تاکہ یہ دیکھا جائے کہ آخر تک کون ٹکا رہتا ہے۔ ہجے کرنے کے روزمرہ کے اسباق میں، ہر بچہ کوشش کرتا ہے کہ اس کے نمبر سب سے زیادہ ہوں۔ مباحثہ، تقریر، اور موسیقی کے مقابلوں میں، شدید قسم کے رقیبانہ جذبہ کا اظہار ہوتا ہے۔ مقابلوں میں چشمک، اتنی تیز و تند ہو چکی ہے کہ اس کی وجہ سے احساس کی شدت اور تنقیدی جذبہ فروغ پانے لگا، لہذا طلبا کو کامیابی حاصل کرنے پر ابھارنے کے لیے، پہلے کی طرح مقابلوں کا استعمال نہیں کیا جاتا ہے۔ بعض ریاستوں میں، ریاستی سطح پر، مباحثہ، ڈرامہ، اور موسیقی کے مقابلوں کو بڑھاوا دیا جاتا تھا لیکن آج کل مقابلوں پر کم اور تقریبات اور اصلاحی تدابیر پر زیادہ زور دیا جاتا ہے۔ لہذا اب مقابلے جیتنے کا جذبہ اس درجہ کارفرما نہیں، جس قدر امداد اور رہنمائی حاصل کرکے چیزوں کو سیکھنے کا جذبہ کارفرما ہے۔

رقابت اور مقابلہ میں یہ خاص خوبی ہے کہ ان میں حصہ لینے والے اس سرگرمی پر پورا پورا دھیان اور قوت صرف کرتے ہیں جس میں ان کی شرکت ہوتی ہے۔ نفسیاتی اعتبار سے، رقابت مؤثر ثابت ہوئی ہے اس لیے کہ اس کی وجہ سے اکتساب میں اضافہ ہوتا ہے۔ لیکن فلسفیانہ نقطۂ نگاہ سے اعتراض کیا جاسکتا ہے کہ کامیابی حاصل کرنے کی خاطر، رقابت کا حد سے زیادہ استعمال مناسب نہیں، اس لیے کہ اس کی وجہ سے مقابلہ یا انفرادی کارکردگی کا جذبہ، حد سے زیادہ فروغ پا سکتا ہے۔ اس کے برخلاف طلبا کے لیے مناسب ہے کہ وہ جیتنے، ہارنے، 'اعلیٰ'، 'اوسط' یا 'ادنیٰ' مرتبہ حاصل کرنے کو بہت زیادہ اہمیت نہ دیں۔ زندگی میں انسان، ہار جیت، ظفرمندی و نامرادی، کامیابی و ناکامی کا اکثر تجربہ کرتا رہتا ہے۔ زندگی کے ابتدائی دور میں ہی اسے سیکھ لینا چاہیے کہ ان تجربوں کو پختہ کاری کے ساتھ کس طرح قبول کیا جائے۔

مقابلہ اور تعاون

ایک تجربہ، جس کے نتائج 'حریفانہ چشمک کے کارگر ہونے کو ظاہر کرتے ہیں، تقابلی نتیجوں کو معلوم کرنے کی غرض سے کیا گیا ہے۔ اس تجربہ میں پہلے ہر شخص، اپنے گروپ اور دوسرے گروپ کے مقابلہ میں ذاتی کارنامہ دکھانے کی خاطر کام کرتا ہے اور پھر اس کے نمبر گروپ کے نمبروں میں شامل

کر دیے جاتے ہیں اور دوسرے گروپ کے حاصل کردہ نمبروں کے ساتھ مقابلہ کیا جاتا ہے۔
جانچ کے لیے محض اکائیوں کی سادہ جمع کے سوالات دیے گئے تھے جیسے ۲ + ۳ اور ۴ + ۸ سوالات کی نوعیت چوں کہ بالکل سادہ تھی اس لیے طلبا نے جس تعداد میں سوالات حل کیے اس سے، ان کی کوشش اور دلچسپی کا اظہار ہوتا ہے۔
جن بچوں نے اس تجربہ میں حصہ لیا ان کی جانچ چار حالات کے تحت کی گئی تھی۔ (۱) طالب علم کی کوئی اپنی نیت یا جانچ کے لیے، وجہ تحریک نہ ہو (۲) طالب علم اپنی ذاتی کامیابی کے لیے کام کر رہا ہو (۳) گروپ کی کامیابی کے لیے کام کر رہا ہو (۴) کام کے لیے اپنی ذات یا گروپ دونوں میں سے ایک کو منتخب کرے۔ اس طرح تجربہ کرنے سے موقع ملا کہ طالب علم کے کمالات کو، مقابلہ اور تعاون کی کسوٹی پر، انفرادی طور پر یا گروپ میں شامل کر کے پرکھا جائے۔ نیز اس سے یہ بھی اندازہ لگایا گیا کہ طلبا، گروپ کے مقابلہ میں، ذاتی مفاد کے لیے کس حد تک کام کرنا پسند کرتے ہیں۔ اس جانچ میں پانچویں، چھٹی، ساتویں اور آٹھویں کلاس کے ۵۳۸ طلبا شریک کیے گئے۔ ان کی عمریں ۸ سال سے ۱۷ سال تک تھیں۔
طلبا کی جانچ یہ معلوم کرنے کی غرض سے کی گئی تھی کہ کسی خاص تحریک ذہنی کے بغیر اگر طلبا کام کریں تو کس طرح کی قابلیت کا ثبوت دیتے ہیں۔ طلبا نے جو نمبر حاصل کیے ان کی بنیاد پر ہی یہ موازنہ کیا گیا کہ انھوں نے ذاتی ناموری کے لیے اور گروپ کی ناموری کے لیے کتنے کتنے نمبر پائے۔ شخصی یا ذاتی مفاد کے لیے، مقابلہ میں جب طلبا شامل ہوئے تو ان میں ہر طالب علم کو بتایا گیا کہ کلاس میں اس کی پوزیشن، حاصل کردہ نمبروں کے مطابق، متعین کی جائے گی یعنی پہلی، دوسری، تیسری اور سلسلہ وار سب سے نچلی پوزیشن تک۔ سب سے تیز رفتار طالب علم کو انعام دیا جائے گا۔
جماعتی مفاد کی خاطر کام کرنے کی پختگی کو پرکھنے کے لیے طلبا کو کلاسوں میں منظم کیا گیا اور ان سے محنت سے کام کرنے کے لیے کہا گیا کہ حساب کی جانچ میں جس کلاس کے نمبر بہترین ہوں گے اسے انعامات دیے جائیں گے۔ امتحان کے کاغذ پر طلبا نے اپنی اپنی کلاس کے نام لکھے خود اپنے نام تحریر نہیں کیے۔ انفرادی مقابلہ اگرچہ بالکل ختم نہیں ہو سکا تاہم

بہت کم ہو گیا۔ اسی طرح جماعتی مقابلہ میں ایک کلاس کے طلبا نے دوسری کلاس کے طلبا کو باہمی تعاون کے ذریعہ ہرانے کی کوشش کی۔

مقابلہ کی ایک اور شکل اختیار کی گئی۔ طلبا سے کہا گیا کہ ایک ایک منٹ کی اکائیوں میں انھیں یہ انتخاب کرنا ہے کہ وہ کتنی اکائیاں شخصی مفاد پر اور کتنی جماعتی مفاد کے کام پر صرف کرنا چاہتے ہیں۔ ایک ایک منٹ کی کل سات اکائیاں تھیں۔ لہذا ان اکائیوں کو شخصی اور جماعتی مفاد پر برابر برابر تقسیم نہیں کیا جا سکتا تھا۔

تحریک ذہنی کے بغیر مشق کرنے والے اور شخصی یا جماعتی مفاد یا ناموری کا لحاظ رکھنے والے بچوں نے جانچ میں جو نمبر حاصل کیے تھے انھیں نقشہ ۱۳۱ میں دکھایا گیا ہے۔

نقشہ ۱۳۱ مختلف تحریک ذہنی والے گروپوں کی حساب میں جانچ کے نمبر [له]

اسکول	جانچ میں شریک ہونے والوں کی تعداد میزان (۸۱۴)	مشق میں (بے غرض گروپ) کے نمبر	ذاتی غرض کے لیے مقابلہ کرنے والوں کے نمبر	جماعتی غرض کے لیے تعاون کرنے والوں کے نمبر	ذاتی غرض والوں کے نمبروں کی بے غرض گروپ کے نمبروں پر برتری	جماعتی غرض والوں کے نمبروں کی بے غرض گروپ والوں کے نمبروں پر برتری	ذاتی غرض والے کی، جماعتی غرض والوں کے نمبروں پر برتری
۱	۳۱۴	۴۴،۸	۵۰،۱	۴۵،۶	۵،۳	۰،۸	۴،۵
۲	۲۲۳	۳۷،۳	۴۳،۰	۴۰،۴	۵،۴	۳،۱	۲،۶
۳	۲۷۷	۴۱،۰	۴۵،۹	۴۴،۴	۴،۹	۳،۴	۱،۵
اوسط	...	۴۱،۲	۴۶،۳	۴۳،۶	۵،۱	۲،۳	۲،۹

له Adapted from Meller 'Cooperation & Competition: An Experiments study in Motivation,' Contribution to Education 384, New York, 1929.

اس شکل میں وہ فرق بھی ظاہر کیے گئے ہیں جو مختلف گروپوں کے مابین پائے گئے۔

انعام حاصل کرنے کی غرض سے ذاتی مفاد میں کام کرنے والے طالب علم نے بہترین نمبر حاصل کیے۔ جس گروپ کے پیش نظر کوئی غرض نہ تھی، اس کے مقابلہ میں، اس گروپ کے نمبر اعلیٰ درجہ کے رہے جس کے سامنے کوئی غرض تھی۔ تاہم یہ اسکور اتنا اچھا نہ تھا جتنا کہ ذاتی مفاد کی خاطر کام کرنے والے طالب علم نے حاصل کیا۔ بہرحال اس بات پر زور دینا ضروری ہے کہ نمبروں کا فرق، کارکردگی کی مقدار سے تعلق رکھتا ہے۔ جانچ کے لیے صرف ایک منٹ دیا گیا تھا اور چوں کہ یہ مدت بہت تھوڑی تھی اس لیے فرق بہت زیادہ ہے۔ ایک منٹ میں اوسط فرق کی شرح ۹ء۲ ہے۔ لہٰذا دس منٹ میں یہ شرح ۲۹ ہوگی۔

اپنی ذات یا اپنے گروپ کی خاطر جو کام کیا جائے وہ کارگر ہوتا ہے۔ لیکن طلبا، اپنی ذات کے لیے کوئی کام اونچا مقام حاصل کرنے یا انعام جیتنے کے لیے جتنی محنت کرتے ہیں، اس قدر محنت اپنی کلاس کے لیے خاص پوزیشن یا انعام حاصل کرنے کے لیے نہیں کرتے۔ طلبا کے سامنے جب یہ سوال آتا ہے کہ آیا وہ اپنی ذات کے لیے نمبر حاصل کرنے کا کام جاری رکھنا چاہتے ہیں یا اپنے گروپ کے لیے تو ان کا رجحان، ذاتی مفاد کو ترجیح دینے کی طرف ہوتا ہے۔ ترجیح کی نسبت ۳ اور ۱ کی ہوتی ہے، یعنی ۷۴ فی صد طلبا نے اپنی ذات کو اور ۲۶ فی صد نے اپنے گروپ کے مفاد کو ترجیح دی۔ اس طرح طلبا اس تحریک ذہنی کو پسند کرتے ہیں جو سب سے زیادہ مؤثر ہوتی ہے۔

ایک اور محقق کو جانچ سے پتہ چلا کہ حصولِ کامیابی کا جذبہ ابھارنے میں، حریفانہ چشمک کارگر ثابت ہوئی ہے۔ چوتھی اور چھٹی کلاس کے طلبا پر اس کی جانچ کی گئی اور انھیں حساب کے سوالات حل کرنے کا کام سپرد کیا گیا۔ مطالعہ کے ایک گروپ کو جسے تجربہ میں شامل نہیں کیا گیا تھا، کنٹرول گروپ کی حیثیت سے جانچ کے سوالات، اپنے طور پر حل کرنے کے لیے کہا گیا۔ باقی ماندہ طلبا کو تجرباتی زمرہ میں شامل کرکے دو متقابل ٹکڑیوں میں بانٹا گیا تاکہ وہ ایک دوسرے کے خلاف مقابلہ میں شریک ہوں۔ ہر گروپ کا اسکور بورڈ پر لکھا گیا اور زبانی بھی اس کا اعلان کیا گیا۔ حریفانہ جدوجہد کے دوران، مقابلہ کا جذبہ زوروشور پر تھا۔

نقشہ ۱۲۱ سے معلوم ہوگا کہ کنٹرول گروپ (جو تجربہ میں شامل نہ تھا) کے اسکور میں معمولی سا اضافہ ہوا۔ اس کے اسکوروں کی سطح نسبتاً یکساں ہی رہی۔ حریف گروپوں نے شروع میں تو خوب ترقی دکھائی۔ لیکن اس کے بعد ان کی ترقی کی رفتار رک گئی۔

نقشہ ۱۲۱۔ کنٹرول گروپ اور حریف گروپوں کی جمع کے سوالات میں جانچ کرنے پر ان کے حاصل کردہ اسکور[1]

دن	گروپ	
	کنٹرول	حریف
پہلا ...	۷،۴۳	۶،۲۴
دوسرا ...	۸،۱۲	۱۱،۰۰
تیسرا ...	۸،۱۹	۱۱،۲۹
چوتھا ...	۷،۹۹	۱۱،۱۶
پانچواں ...	۸،۰۹	۱۱،۳۹

[1] After Elizabeth B. Hurlock, The Use of Group Rivalry as an Incentive, Journal of Abnormal and Social Psychology, 22:278-298, 1927 - 1928.

بظاہر معلوم ہوتا ہے کہ ابتدا ہی میں وہ جمع کے سادہ عمل کر کے اپنی استعداد کی انتہا پر پہنچ چکے تھے۔

اس تجربہ میں کم عمر بچوں کے اسکوروں میں زیادہ عمر والے بچوں کے مقابلہ میں زیادہ ترقی نظر آئی۔ اور اوسط درجہ اور برتر قابلیت کے بچوں کے مقابلہ میں، کند ذہن بچوں نے حریفانہ کوشش سے زیادہ فائدہ اٹھایا۔ ادنیٰ قابلیت والے بچوں کے اسکور چوں کہ ابتدا میں کم ہوتے ہیں اس لیے ان کے لیے بہتر نتائج دکھانے کے امکانات زیادہ ہیں۔ اگر فی صد حساب کی رو سے پرکھا جائے تو جب ابتدائی اسکور ختم ہوتے ہیں تو ترقی کی شرح فی صد بڑھ جاتی ہے اور جب ابتدائی اسکور زیادہ اعلیٰ درجہ کے ہوتے ہیں، جیسا کہ ذہین بچوں کے اسکوروں سے ظاہر ہوتا ہے تو ان بچوں کی ترقی کا فی صد، کند ذہن بچوں کے مقابلہ میں کم رہتا ہے۔ اس طرح اگر اسکور ۵ سے بڑھ کر ۷ ہو جائے تو ترقی کی شرح ۴۰ فی صد ہوگی اور اگر اسکور ۱۲ سے بڑھ کر ۱۵ ہو جائے تو شرح فی صد ۲۵ ہوگی۔

انفرادی اور جماعتی مقابلہ سے متعلق جو مختلف تجربے کیے گئے ہیں ان کے نتائج سے ظاہر ہوتا ہے کہ کم عمر بچے، بڑی عمر کے بچوں کی بہ نسبت جماعتی مقابلہ کی طرف زیادہ راغب

ہوتے ہیں۔ بڑے بچوں کو انفرادی مقابلہ کی طرف زیادہ رغبت ہوتی ہے اور ان میں جماعتی کامیابی کے بجائے ذاتی کامیابی حاصل کرنے کی خواہش زیادہ قوی ہوتی ہے۔ اسکول کے اندر اور اسکول سے باہر کی سرگرمیوں میں چوں کہ مشترکہ کوشش اور جماعتی کامیابی کے مقابلہ میں انفرادی کمالات دکھانے پر زیادہ زور دیا جاتا ہے اس لیے غالباً تحریک ذہنی میں یہ فرق پایا جاتا ہے۔ ہمارے سماج کی عام اخلاقی فضا کی بنیاد، مقابلہ اور خود غرضانہ انفرادیت پر قائم ہے۔ کہانیوں میں فرد کی ذاتی جدوجہد پر زور دیا جاتا ہے اور اس قسم کی باتیں بتائی جاتی ہیں کہ ایک غریب لڑکا سخت جدوجہد کرتا رہا اور بالآخر دولت مند اور ممتاز شخصیت کا مالک بن گیا۔ طلبار کو نمبر دینے کا جو رواج ہے اس میں فرد کی تعریف و توصیف یا لعنت و ملامت یا انفرادی کامیابی پر اتنا زور دیا جاتا ہے کہ اس سے انفرادیت کا رجحان فروغ پاتا ہے اور گروپ کے مقابلہ میں اپنی ذات کے لیے جدوجہد کرنے کی نیت زیادہ قوی ہو جاتی ہے۔ یہ بات قرین قیاس ہے کہ اگر اسکول کے طریقۂ کار میں باہمی تعاون پر زور دیا جائے تو باہم دگر مل جل کر کام کرنے کا طرزِ عمل فروغ پا سکتا ہے اور گروپ کی خاطر، جدوجہد کرنے کے رجحان میں اضافہ ہو جائے گا۔

انعامات پانے، گروپ کی کپتانی کرنے یا اعلیٰ پوزیشن حاصل کرنے اور اس قسم کے دوسرے محرکات کی تاثیر ثابت ہو چکی ہے۔ اس کی تصدیق ان عملی تجربات سے بھی ہوتی ہے جو یہ ظاہر کرتے ہیں کہ طلبار کے سامنے جب کوئی خاص مقصد ہوتا ہے تو وہ معمول سے زیادہ کام کرتے ہیں۔ درجہ پنجم الف کے پینتیس[35] بچوں کی ایک دفعہ جانچ کی گئی۔ جانچ میں دو ہندسوں کے اعداد کو دو ہندسوں کے اعداد سے ضرب دینے کے سوالات دیے جاتے تھے۔ پیر، بدھ اور جمعہ کا دن جانچ کے لیے مقرر تھا۔ اس عملی تجربہ میں بچوں کی حسب معمول استعداد کو اس طرح متعین کیا گیا کہ وہ محرکات کے بغیر کتنے سوالات حل کر سکتے ہیں یہ سلسلہ سات ہفتوں تک جاری رہا۔ بچوں سے کہا گیا کہ کارکردگی کے مطابق وہ چوکلیٹ کی مٹھائی یا کلاس کی کپتانی یا کلاس میں اعلیٰ پوزیشن پانے کے مستحق ہوں گے۔ اس کے بعد جانچ نے نتائج کو دیکھا گیا۔ جس طالب کا اسکور سب سے اعلیٰ تھا

اس کی کپتانی کا اعلان کیا گیا اور ہر طالب علم کی پوزیشن، اس کے نام کے سامنے، تختۂ سیاہ پر لکھ دی گئی۔ جانچ کرنے کی چار صورتیں تھیں (۱) جانچ بلامحرک (۲) چوکلیٹ کا لالچ (۳) کلاس کی کپتانی یا کلاس میں اعلیٰ پوزیشن پانا، (۴) جن محرکات کو (۲) اور (۳) میں بیان کیا گیا ہے ان کی یکجا پیش کش۔

بلامحرک اور محرک سمیت طلبار نے جو کامیابی حاصل کی اس کا موازنہ نقشہ ۱۵ میں کیا گیا ہے۔ حریفانہ چشمک یا رقابت کے خانہ میں جو اسکور دکھایا گیا ہے اس کا تعلق، طلبا کی اس جدوجہد سے ہے جو انھوں نے کلاس کی کپتانی یا کلاس میں اعلیٰ پوزیشن حاصل کرنے کی خاطر کی تھی۔

نقشہ ۱۵ وہ سوالات جو بلامحرک حل کیے گئے ہیں اور جو محرکات کی بنا پر حل کیے گئے ہیں ان کی اوسط تعداد [a]

	بلامحرک	انعام چوکلیٹ مٹھائی	کپتانی اور پوزیشن	متعدد محرکات
اوسط ...	۲۳٫۶	۳۵٫۹	۳۴٫۶	۳۸٫۹
بلامحرک کام، محرک والے کام کی بہ نسبت	...	۱۲٫۳	۱۱٫۰	۱۵٫۳
فوقیت فی صد ...	...	۵۲٫۰	۴۷٫۰	۶۵٫۰

[a] Adapted from Clarence L. Lenb° 'A prelimin ry Experiment, to Qualify an Incentive & Its Effects,' Journal of Abnormal & Social Psychology, 25:275-288, 1930.

اس تجربہ میں بھی جن طلبار کا مقام سب سے نچلا تھا انہوں نے سب سے زیادہ کامیابی حاصل کی۔ ظاہر ہے کہ انعام واکرام کی ترغیب پر، طلبار کی کامیابی میں اضافہ ہوا ہے۔ بیشتر تجربات میں یہی بات پائی گئی۔ اس تجربہ میں متعدد محرکات کا یکجا ہونا بے حد کارگر ثابت ہوا۔

جب آدمی انعام پانے کی خاطر کام کرتا ہے جیسا کہ اس مثال میں چوکلیٹ مٹھائی ملنے کا معاملہ ہے تو یہ امر یقینی نہیں کہ اعلیٰ ترین کامیابی حاصل کرنے کے لیے، طالب علم کو انعام کی اہمیت بجائے خود اپنی طرف کھینچ لیتی ہے۔ گراں قدر انعام کے معاملہ میں تو یہ بات ممکن ہے اگرچہ ہر مثال میں ایسا نہیں ہوتا لیکن بچہ کی صرف یہ خواہش نہیں ہوتی کہ انعام حاصل کرے بلکہ انعام جیتنے پر جو امتیاز حاصل ہوتا ہے وہ بھی اس کی جدوجہد کا محرک ہے۔ اس واقعہ کی تصدیق اس امر سے ہوتی ہے کہ اعلیٰ پوزیشن حاصل کرنے کے لیے طلبا نے اتنی خوش اسلوبی سے کام انجام دیا جتنا کہ چوکلیٹ مٹھائی حاصل کرنے کی خاطر انجام نہیں دیا تھا مقابلہ میں جیت جانے پر لوگ بھی واہ واہ کرتے ہیں اور خود کو بھی اطمینان قلب نصیب ہوتا ہے۔ ان دونوں چیزوں کا احساس، محرکات میں سب سے بڑا بنیادی محرک ہے۔ لڑکا ہو یا لڑکی دونوں یہ چاہتے ہیں کہ ان کی ظفر مندی کا چرچا ہو اور یہ تسلیم کیا جائے کہ مرتبہ میں وہ دوسرے لڑکوں اور لڑکیوں سے برتر ہے۔

جماعتی اور تنہا کارکردگی کا اثر

بعض طلبا، اپنے ساتھیوں کی موجودگی میں زور پکڑتے ہیں اور گروپ میں رہ کر زیادہ بہتر کام کرتے ہیں۔ ان کے برخلاف بعض طلبا تنہا رہ کر بہتر طریق پر کام انجام دیتے ہیں۔ اس کے علاوہ کام کی نوعیت کے مطابق کام کے طریقوں میں اختلاف ہوتا ہے۔ بعض کام اکیلے ہی زیادہ اچھی طرح انجام دیے جا سکتے ہیں اور بعض گروپ کے ساتھ مل کر۔ جب کوئی آدمی کتاب لکھ رہا ہو یا کسی پیچیدہ تجربہ میں مشغول ہو تو اس وقت وہ تنہائی پسند کرتا ہے۔ لیکن میکانکی طرز کے کاموں میں، جیسے فیکٹری کے بیشتر کام یا جسمانی کاموں کی بیشتر صورتیں جن میں اعضاء کو باقاعدہ تواتر کے ساتھ کام کرنا پڑتا ہے، اگروپ کے ساتھ مل کر کام کرنا زیادہ کارگر ہوتا ہے۔ اس سلسلہ میں یہ بتا دینا ضروری ہے کہ اس بحث کا جماعتی اور انفرادی مقابلہ یا حریفانہ چشمک سے کوئی تعلق نہیں، بلکہ گروپ سے بالکل علیحدہ ہو کر کام کرنے کے برخلاف گروپ میں رہ کر اور اس کے ساتھ مل کر کام کرنے پر بحث کی جا رہی ہے۔

اس بحث کی شہادت موجود ہے کہ گروپ کے سماجی اثرات کے تحت اور تن تنہا

جو کام انجام دیے جاتے ہیں، ان کے مابین بہت بڑا فرق ہوتا ہے۔ مجموعی طور پر میکانکی نوعیت کے کام گروپ میں رہ کر زیادہ خوش اسلوبی سے انجام پا سکتے ہیں، انھیں اتنی اچھی طرح تن تنہا انجام نہیں دیا جا سکتا۔ لیکن گنجلک اور مشکل کام، گروپ کے ساتھ مل کر انجام دینے کے مقابلہ میں عام طور پر تن تنہا ہی بہتر طریق پر انجام دیے جا سکتے ہیں۔ سیدھے سادے کاموں میں، رفتارِ کارکردگی کا ایک اہم جز ہے اور دوسرے لوگوں کی موجودگی سے اس رفتار میں تیزی پیدا ہوتی ہے۔ مشکل مسائل کو جن میں محتاط استدلال اور مفکرانہ سوچ بچار کی ضرورت پڑتی ہے۔ کلاس سے دور رہ کر، اکیلے ہی، احسن طریق پر حل کیا جا سکتا ہے۔

بعض افراد، عام روش سے ہٹ کر چلتے ہیں۔ یہ بات قریب قریب انسانی رویہ کی جملہ صورتوں پر صادق ہے۔ موجودہ بحث میں بھی یہی طرزِ عمل کارفرما ہے۔ خاص انداز کے کچھ لوگ، گروپ کی صورت میں بطریقِ احسن، کام انجام دینے کی طرف مائل ہوتے ہیں۔ لیکن بعض اشخاص، گروپ کے ساتھ مل کر کام کرنا، نسبتاً کم پسند کرتے ہیں۔ مثلاً جو طلبا، نسبتاً کند ذہن ہوتے ہیں وہ گروپ میں رہ کر کام کرنے پر فوراً راضی ہو جاتے ہیں۔ اس کے برعکس ذکی الحس لوگ تن تنہا کام کرنا پسند کرتے ہیں۔ اس بات کی بھی خاص اہمیت ہے کہ کسی خاص صورت حال میں گروپ کے ساتھ کام کرنے کا کیا انداز، اور گروپ سے فرد کا تعلق، کس طرح کا ہے۔ اگر گروپ سامع کی حیثیت میں ہو یا کام کرنے کا کوئی ایسا طریقہ اختیار کرے جس کی وجہ سے ایک سریع الحس طالب علم تیزی سے اثر قبول کرے تو اس صورت میں بعض طلبا پر، زود حسی یا اپنی خاص کمزوریوں کی بنا پر اچھا اثر نہیں پڑتا۔ لیکن بعض دوسرے طلبا، اس طرح کے حالات میں گروپ کے طرزِ عمل سے متاثر ہو کر، انتہائی زوردار طریق پر کام کرتے ہیں۔

کوئی شخص دوسروں کی موجودگی میں کام کرے یا تن تنہا، اس سے خود اس کے کام کے کیف و کم میں، عموماً کوئی خاص فرق نہیں پڑتا۔ اختلافات دراصل لوگوں کی جدا جدا کارکردگیوں کے درمیان ہوتے ہیں۔ مجموعی حیثیت سے، مشکل کام، تن تنہا، بہت اچھی طرح انجام دیا جاتا ہے۔ لیکن جب کام بہت زیادہ پیچیدہ اور مشکل نہ ہو اور اس کی انجام دہی کے لیے تیز رفتاری درکار ہو اس صورت میں گروپ کے ساتھ مل کر

کام کرنا بے حد کارگر ثابت ہوتا ہے۔

کارکردگی پر تعریف اور ملامت کا اثر

بعض استاد اور والدین اپنے بچوں کو شاباشی دیتے اور ان کے کام کی تعریف کیا کرتے ہیں اور بعض الزام دہی اور لعنت و ملامت سے کام لیتے ہیں کچھ لوگ بے تعلق ہوتے ہیں، ان کا رویہ نہ مثبت ہوتا ہے اور نہ منفی یعنی وہ نہ بچوں کی تعریف کرتے ہیں نہ ان پر ملامت کرتے ہیں۔ پسندیدگی یا ناپسندیدگی کے الفاظ اس غرض سے استعمال کیے جاتے ہیں کہ بچوں کے رویہ میں سدھار پیدا کیا جائے۔ استاد جب کسی بچہ کے کام کی تعریف کرتا ہے تو اس کی غرض یہ ہوتی ہے کہ بچہ کو اکسایا جائے اور جب ملامت کرتا ہے تو بچہ کے ناپسندیدہ رویہ کا سدباب اور زیادہ کارکردگی کی طرف مائل کرنا مقصود ہوتا ہے۔

اس سلسلہ میں اس طرف اشارہ کرنا ضروری ہے کہ بہت اچھے اور بہت برے مدرسین کے درمیان، امتیازی خصوصیت ان کا وہ ردعمل ہے جو ان کے شاگردوں کی جدوجہد پر ہوتا ہے۔ اعلیٰ درجہ کے مدرس، اپنے شاگردوں کے کاموں پر شاباشی دیتے اور ان کی ہمت بڑھاتے ہیں۔ ان مدرسوں کا ردعمل مثبت ہوتا ہے۔ گھٹیا قسم کے مدرسین کا ردعمل منفی نوعیت کا ہوتا ہے۔ وہ اپنے شاگردوں کی کوششوں پر ناپسندیدگی کا اظہار کرتے ہیں انھیں برا بھلا کہتے اور ان کے کاموں میں عیب نکالتے ہیں۔ دراصل یہ دونوں قسم کے طریق کار کسی کو اچھا یا برا استاد بنانے کے ذمہ دار نہیں ہیں بلکہ اس بات کی علامت ہیں کہ کچھ مدرسین کا طریقہ تعلیم اچھا اور کچھ کا ناقص ہوتا ہے اور ان میں بعض کی شخصیت اعلیٰ قسم کی اور بعض کی گھٹیا درجہ کی ہوتی ہے۔ مجموعی حیثیت سے، طلبار کی عیب جوئی کے مقابلہ میں ان کی تعریف و توصیف زیادہ کارگر ثابت ہوتی ہے۔ لیکن محض طریق کار کے فرق سے ایک برا مدرس اچھا اور ایک اچھا مدرس برا نہیں بن سکتا۔ بہرحال اب ہمیں طلبار کی کارکردگی کی تعریف یا مذمت کے اثرات کے بارے میں جو شہادتیں ملی ہیں ان کی طرف رجوع کرنا چاہیے۔

نمونہ کا ایک عملی تجربہ یہ ہے کہ طلبار کے تین گروپ لیے جائیں اور انھیں کوئی کام تفویض کیا جائے۔ ایک گروپ کی تعریف، دوسرے کی مذمت کی جائے اور تیسرے

گروپ سے بے اعتنائی برتی جائے۔ ایک ایسا تجربہ کیا گیا جس میں کمرہ میں موجود ایک گروپ کو نظرانداز کر دیا گیا اور دوسرے گروپوں کی یا تعریف کی گئی یا مذمت۔ لیکن نظرانداز گروپ سے کچھ نہیں کیا گیا۔

جس تجربہ کا اکثر حوالہ دیا جاتا ہے، اس میں گروپوں کی ترتیب اس طرح کی گئی تھی جیسی کہ ابھی ابھی بتائی گئی ہے۔ یعنی ایک گروپ ان طلبار کا جن کی تعریف کی گئی ہو ایک ان کا جن کی مذمت کی گئی ہو اور ایک گروپ ان بچوں کا جنھیں نظرانداز کیا گیا ہو۔ ان کے علاوہ ایک کنٹرول گروپ بھی تھا جسے تجربہ میں شامل نہیں کیا گیا۔ تجربہ اس طرح کیا گیا کہ چوتھی اور چھٹی کلاس کے طلبار سے پانچ دن تک تین تین ہندسوں کے چھ عددوں کی جمع کے سوالات کرائے گئے۔ پہلے تو تجربہ میں شریک ہونے والے تمام طلبار کی جانچ کی گئی اور حاصل کردہ نمبروں کے بموجب انھیں چار گروپوں میں تقسیم کر دیا گیا (۱) کنٹرول گروپ (۲) قابل تعریف گروپ (۳) قابل ملامت گروپ (۴) نظرانداز گروپ۔ کنٹرول گروپ کو ایک جدا کمرہ میں رکھا گیا لیکن قابل تعریف اور قابل ملامت اور نظرانداز گروپوں کی جانچیں ایک ہی کمرہ میں کی گئیں۔

قابل تعریف گروپ کو شاباشی، قابل ملامت اور نظرانداز گروپ کے سامنے دی گئی۔ قابل تعریف گروپ کے ہر طالب علم کو نام بنام پکارا جاتا اور وہ سامنے آتا، پھر اس گروپ کی بحیثیت مجموعی، تعریف و تحسین کی جاتی۔ تعریف کرتے وقت اس بات پر بھی زور دیا جاتا کہ یہ گروپ بہترین کوشش کرے اور اپنے موجودہ ریکارڈ کو اور بھی بہتر بنائے۔ قابل ملامت گروپ کے ساتھ بھی یہی طریقہ اختیار کیا گیا۔ اس کی لاپرواہی ناقص کام اور ترقی نہ کرنے پر پورے گروپ کو ملامت کی گئی۔ نظرانداز گروپ کے طلبا قابل تعریف اور قابل ملامت گروپوں کے ساتھ، اسی کمرہ میں موجود تھے اور جس طالب علم کے ساتھ جو برتاؤ کیا جارہا تھا اسے سُن رہے تھے لیکن خود اس گروپ سے کچھ نہیں کہا گیا۔

اس تجربہ کے نتائج نقشہ ۱۹ میں درج ہیں۔ کنٹرول گروپ جس نے خود کام کیا تھا، اس سے متعلق طلبار کے نتائج قریب قریب ایک ہی سطح کے ہیں۔ تاہم ان کی کارکردگی

کسی قدر تنزل کی طرف مائل نظر آتی ہے، اگرچہ یہ بات حیرت انگیز ہے کہ تنزل بہت زیادہ کیوں نہیں ہوا۔ ظاہر ہے کہ کام کرتے وقت، کنٹرول گروپ کے طلبا، کے جوش اور کوشش میں نہ کمی تھی اور نہ بیشی۔ نظرانداز گروپ نے پہلے پہل کسی قدر بہتر کام کیا لیکن جب ان طلبا، نے پسندیدگی یا ناپسندیدگی کا منظر دیکھا، جس میں ان کا کوئی حصہ نہ تھا، تو جو کچھ ترقی انہوں نے دکھائی تھی وہ بھی غائب ہوگئی۔

بڑی دلچسپ بات یہ ہے کہ قابل تعریف اور قابل ملامت دونوں گروپوں کی ابتدائی ترقی ایک سی ہی ہے۔ طعن و ملامت کے اثرات بہت جلد مٹ جاتے ہیں اور پھر تنزل ہونے لگتا ہے۔ اگرچہ یہ تنزل ابتدائی اسکور سے نیچے نہیں پہنچتا۔ قابل تعریف گروپ کی ترقی، ابتدائی جوش و خروش کے مقابلہ میں سست پڑ جاتی ہے گو کہ اس میں دن بدن لگاتار اضافہ ہوتا رہتا ہے۔

نقشہ ۱۹۔ مختلف محرکات کے تحت پانچ دن کے دوران، کام کرنے والے طلبا، نے حساب کی جانچ میں جو نمبر حاصل کیے ان کا اوسط [1]

گروپ	پہلا دن	دوسرا دن	تیسرا دن	چوتھا دن	پانچواں دن
کنٹرول	۱۱٫۸	۱۲٫۳	۱۱٫۶	۱۰٫۵	۱۱٫۴
قابل تعریف	۱۱٫۸	۱۶٫۶	۱۸٫۸	۱۸٫۸	۲۰٫۲
قابل مذمت	۱۱٫۸	۱۶٫۶	۱۴٫۳	۱۳٫۳	۱۴٫۲
نظرانداز	۱۱٫۸	۱۴٫۲	۱۳٫۳	۱۲٫۹	۱۲٫۴

[1] After Elizabeth B. Hunlock, 'An Evaluation of Certain Incentifes used in School Work,' Journal of Education Psychology, 16:145-159, 1925.

ان نتائج سے ظاہر ہوتا ہے کہ طلبا، کی تعریف و تحسین کا نتیجہ سب سے بہتر ثابت ہوا اور اس کے بعد طعن و ملامت، ڈانٹ ڈپٹ کارگر ثابت ہوئی۔ قابل تعریف اور مستحق

ملامت طلبار کے سامنے جن طلبار کو نظر انداز کر دیا گیا تھا انھوں نے بھی کنٹرول گروپ کے طلبار کے مقابلہ میں کسی قدر زیادہ کارکردگی دکھائی، کیوں کہ کنٹرول گروپ کے کام پر اکسانے والا کوئی خاص محرک نہ تھا۔

اس صورت حال کا مزید تجزیہ کرنے پر معلوم ہوا کہ اگر کمزور طلبار کو شاباشی دی جائے تو ان پر اس کا اثر سب سے زیادہ ہوتا ہے اور اگر برا بھلا کہا جائے تو اس کا ناموافق اثر پڑتا ہے دوسری طرف یہ بات بھی ٹھیک معلوم ہوتی ہے کہ بعض زیادہ ذہین بچوں پر، لعنت وملامت کا اچھا اثر ہو سکتا ہے۔ اگرچہ مجموعی حیثیت سے، تحسین وآفرین، طلبار کے حق میں بہتر طریقہ ہے۔ کمزور طلبار کے مقابلہ میں تعریف اور ہمت افزائی کی ضرورت ہوتی ہے۔ لیکن ذہین طلبار کو جو آسانی اور سکون کے ساتھ اپنا کام انجام دینے کے عادی ہوتے ہیں کبھی کبھی ملامت کر کے اور بھی بہتر طریق پر کام کرنے کے لیے ابھارا جا سکتا ہے۔

تعریف وملامت کے معاملہ میں، استاد کو احتیاط سے کام لینا چاہیے۔ اگر ان دونوں میں سے کسی ایک کو بھی ضرورت سے زیادہ یا سرسری طور پر استعمال کیا گیا تو نہ صرف یہ طریقہ، کار بے کار ثابت ہوگا بلکہ ممکن ہے کہ اس کا اُلٹا (منفی) اثر پڑے۔ کبھی کبھی کی ملامت ڈانٹ ڈپٹ، طلبار میں مفید اور پسندیدہ ردعمل ابھار سکتی ہے، لیکن اگر بار بار دہرایا گیا تو اس کی تاثیر زائل ہو جائے گی۔ تعریف کے اثرات دیرپا ہوتے ہیں، لیکن یہ بھی ممکن ہے کہ اس کا استعمال آسانی کے ساتھ ضرورت سے زیادہ کیا جانے لگے۔ تحسین ونفرین کا ردعمل، ہر طالب علم پر جدا جدا ہوتا ہے۔ ایک کے لیے تعریف اور دوسرے کے لیے مذمت مناسب ہوتی ہے۔ کچھ طلبار، ناموافق نکتہ چینی سے بری طرح سراسیمہ وپریشان ہو جاتے ہیں اور بعض طلبار چکنے گھڑے ہوتے ہیں جن پر برا بھلا کہنے کا کوئی اثر نہیں ہوتا۔ اگر استاد، اپنے شاگردوں کا مطالعہ احتیاط کے ساتھ کرے تو معلوم کر سکتا ہے کہ اس کی نکتہ چینی کا اثر، شاگردوں پر موافقانہ ہوتا ہے یا مخالفانہ، اور اسی کے مطابق ان کے ساتھ اس کا برتاؤ ہونا چاہیے۔

تعلیم اور نفسیات کے بعض ماہرین کی تحقیق یہ ہے کہ تحسین وآفریں ہمیشہ کارگر نہیں ہوتی اور نہ ہی مذمت ونفرین ہمیشہ نقصان رساں ہوتی ہے، بلکہ بعض مثالوں میں

ملامت اتنی ہی کارگر ہوتی ہے، جتنی تعریف وستائش۔ مختلف تحقیقیں بتاتی ہیں کہ بعض لوگوں کے حق میں تعریف وستائش مناسب ہے اور بعض لوگوں کے لیے ملامت و مذمت بہتر ثابت ہوتی ہے۔ شبہ کیا جاتا ہے کہ ستائش و ملامت کی اضافی تاثیر کا انسان کی باطن پسندی اور ظاہر پسندی سے تعلق ہے۔

طامسن (Thompson) اور ہنی کٹ (Hunnicutt) نے پانچویں کلاس کے بچوں پر تجربہ کرکے اس تصور کی جانچ کی۔ پہلے بچوں کا امتحان باطن پسندی اور ظاہر پسندی کے بارے میں لیا گیا اور حاصل کردہ نمبروں کے بموجب انھیں باطن پسندوں اور ظاہر پسندوں کے جدا جدا گروپوں میں بانٹ دیا گیا۔ پھر قلم زدگی کا امتحان لیا گیا۔ اس جانچ میں عربی ہندسوں کی قطاریں، صفر سے نو تک، بے ترتیب چھپی ہوئی، بچوں کے سامنے رکھی گئیں اور ہدایت کی گئی کہ سات کے ہندسہ پر لکیر کھینچ دی جائے۔ دوسرے لفظوں میں، ہندسوں کی قطاروں میں جس جگہ ۷ کا ہندسہ ہو، اسے قلم زد کردیا جائے۔ یہ کوئی مشکل یا پیچیدہ کام نہیں اور نمبر حاصل کرنے میں بڑی حد تک توجہ اور کوشش کی ضرورت ہے۔

قلم زدگی کا امتحان، چھ مختلف اوقات میں لیا گیا۔ ایک گروپ کی جانچ کے پرچوں کے اوپری سرے پر "ک" یعنی "کمزور" اور دوسرے گروپ کے پرچوں پر "الف"، یعنی "اچھا" لکھ دیا گیا اور یہی حروف، آخری جانچ کے پرچوں کو چھوڑ کر ایک ہی طالب علم کی جانچ کے تمام پرچوں کے اوپری سروں پر لکھ دیے گئے۔ آخری جانچ میں تمام طلبا نے "الف" کا نشان حاصل کیا تھا۔ بچوں کے ایک گروپ کو، بجز آخری جانچ، تمام جانچوں میں "ک" اور دوسرے گروپ کو بلا استثنا، جملہ امتحانوں میں "الف" کا نشان ملا۔ اس کا مطلب یہ تھا کہ عملاً ایک گروپ کو قابلِ مذمت اور مستحق ملامت ٹھہرایا گیا اور دوسرے گروپ کی ستائش کی گئی۔ ایک تیسرا گروپ تھا یعنی کنٹرول گروپ، اس کے نتیجوں پر قطعاً رائے زنی نہیں کی گئی اور نہ اس کے پرچوں پر کوئی نشان لگایا گیا۔

اس مطالعہ کے بعض اہم نتائج قابل ذکر ہیں۔ اولاً یہ کہ مذمت اور تعریف دونوں کی وجہ سے کارکردگی میں اضافہ ہوا۔ مذمت اور ستائش کے مستحق دونوں گروپوں نے کنٹرول گروپ کے مقابلہ میں بہتر نتائج پیش کیے اور حیرت کی بات ہے کہ قابل مذمت گروپ کی کارکردگی قابل تعریف گروپ کی بہ نسبت کسی قدر بہتر ثابت ہوئی۔ بہرحال سوال اٹھایا جا سکتا ہے کہ اگر مذمت کا سلسلہ طویل مدت تک جاری رکھا جائے تو اس کا کیا اثر ہوگا۔ قرین قیاس تو یہی ہے کہ اس کے نتائج منفی برآمد ہوں گے۔

اس تجربہ میں جس امر پر زور دینا ضروری ہے وہ یہ ہے کہ ظاہر پسندوں اور باطن پسندوں نے جانچ میں تقریباً برابر کی کامیابی حاصل کی۔ قابل تعریف ظاہر پسندوں اور قابل مذمت باطن پسندوں نے بھی قریب قریب مساوی ترقی کی۔ لیکن ان کے نمبر قابل مذمت ظاہر پسندوں اور قابل تعریف باطن پسندوں کے مقابلہ میں کہیں کم تھے۔

قصہ مختصر، ملامت کرنے سے ظاہر پسند طلبار کی کارکردگی میں اضافہ ہوتا ہے۔ لیکن باطن پسند طلبار پر اس کا اثر اچھا نہیں ہوتا۔ اس کے برعکس تعریف وتحسین سے باطن پسند طلبار کی کارکردگی ترقی پاتی ہے لیکن ظاہر پسندوں پر اس کا اتنا زوردار اثر نہیں ہوتا۔ ایسا معلوم ہوتا ہے کہ ظاہر پسند طلبار، چوں کہ زندگی بھر اپنی تعریف سنتے رہتے ہیں اس لیے اُن پر تعریف وتوصیف کا موافقانہ اثر کم ہوتا ہے اس کے برعکس، باطن پسند طلبار کی مذمت چوں کہ اکثر و بیشتر ہوتی رہتی ہے۔ اس لیے وہ تحسین وآفریں سے متاثر ہوتے ہیں اور مذمت کا اثر قبول نہیں کرتے۔

یہ نتائج بتاتے ہیں کہ تعریف و مذمت کا استعمال کرتے وقت مدرس کو بچہ بچہ میں تمیز کرنی چاہیے۔ ایک زود حس اور خلوت پسند شرمیلا بچہ جو خود ساختہ دنیا میں رہتا ہے اس پر تحسین وآفریں کا ردعمل غالباً اچھا ہوگا۔ دراصل' اظہار پسندیدگی' اس کے لیے نہ صرف اس وجہ سے مفید ہے کہ اس طرح اس کی کارکردگی میں بہتری ہو جاتی ہے بلکہ اس لیے بھی کہ تعریف وآفریں، جذباتی طور پر اس کے لیے نفع بخش ثابت ہوگی۔ ظاہر پسند بچہ جو تیز و طرار اور لڑاکو قسم کا ہوتا ہے ملامت اور مذمت کے ذریعہ غالباً بہتر کام

کر سکتا ہے۔ استاد کا کام ہے کہ ایسے طالب علم کو کم از کم اتنا ضرور محسوس کرا دے کہ اگر موجودہ کام میں ترقی نہ کی تو خود وہی اس کا ذمہ دار ہوگا۔ مگر اس معاملہ میں بھی مذمت اور ملامت حد سے زیادہ نہ ہونی چاہیے ورنہ ممکن ہے کہ بچہ محسوس کرنے لگے کہ استاد نے عیب جوئی کے لیے صرف اس کو ہی چھانٹ رکھا ہے۔ کوئی بھی بچہ ہو۔ اس طرح کے احساس کا اس پر بُرا اثر پڑتا ہے۔ تعریف و مذمت کا اثر، مختلف طلبا پر مختلف ہوتا ہے۔ استاد کو چاہیے کہ اس فرق کو پہچانے اور اسی کے مطابق تعلیم کے طریقوں کو ڈھالے۔

تعریف و مذمت کا انداز، ایک مدرس کا دوسرے مدرس سے مختلف ہوتا ہے۔ اسی انداز کے مطابق ہی ان کی تاثیر میں فرق پایا جاتا ہے۔ تعلیم کے دوسرے طریقوں اور تکنکوں کی طرح تعریف و مذمت کی اہمیت، مدرس کی شخصیت پر منحصر ہوتی ہے اگر ضرورت سے زیادہ تعریف یا مذمت کی جائے تو ان میں جو لطف اور زور ہوتا ہے وہ جاتا رہے گا۔ بعض مدرسین مشکل سے ہی کسی طالب علم کی تعریف کرتے ہیں۔ اگر کسی مدرس کی اپنے شاگردوں میں کوئی قدر و منزلت نہ ہو، تو استادانہ وقار کی کمی کی وجہ سے، تعریف و مذمت کے ذریعہ طالب علموں کے سدھارنے کی کوشش بدنما شکل اختیار کر لیتی ہے اور وہ بے سود ثابت ہوتی ہے۔ مخلص اور ہر دلعزیز مدرس اپنے شاگردوں کی خیر سگالی کا دو طریقوں سے فائدہ اُٹھا سکتا ہے۔ یعنی تعریف کی ضرورت ہو تو گرم جوشی اور فراخ دلی کے ساتھ فرداً فرداً یا اجتماعی طور پر تعریف کرے اور انھیں ملامت سے فائدہ پہنچتا ہو تو ڈانٹ ڈپٹ سے کام لے۔

طلبا کا اپنے نتائج سے باخبر ہونا بہت سی صورتوں میں طلبا، یہ بھی نہیں جانتے کہ تعلیم میں ان کی حالت کیسی ہے اور یقین کے ساتھ نہیں کہہ سکتے کہ وہ ترقی کی راہ پر گامزن ہیں۔ دوسرے طلبا کے مقابلہ میں ان کی کیا پوزیشن ہے اور آیا ان کا کام بے حد قابل اطمینان ہے یا اوسط درجہ کا ہے یا محض تسلی بخش ہے۔ رپورٹ کارڈوں پر پوزیشن کا اظہار مجموعی طریق پر ہوتا ہے لیکن ان میں بھی وضاحت کم ہوتی جاتی ہے اور صرف لکھ دینے پر اکتفا کیا جاتا ہے کہ ترقی کی رفتار آیا تسلی بخش یا ناقابل اطمینان۔ طلبا کو یہ عام شکایت ہے کہ استاد ان کے پرچے واپس نہیں کرتے۔ طلبا

چاہتے ہیں کہ ان کے تحریری کام اور امتحان کی کاپیوں پر نمبر دے کر، انھیں لوٹا دیا جائے تاکہ اصلاح سے فائدہ اٹھانے کے علاوہ، وہ یہ بھی جان سکیں کہ انہوں نے کس درجہ تک کامیابی حاصل کی ہے۔ یعنی وہ یہ چاہتے ہیں کہ انھیں ان کے کام کے نتائج سے باخبر کیا جائے۔

بعض اوقات ہجا کرنے، پڑھنے، حساب کے سوالات نکالنے، کسرتی کھیلوں کے مقابلوں اور اسکولوں کی دوسری سرگرمیوں میں حصہ لینے کی وجہ سے طلبار کو جو کامیابی حاصل ہوتی ہے اس کے گراف اور ریکارڈ رکھے جاتے ہیں تاکہ طلبار اپنی کارگزاریوں کے نتائج معلوم کر سکیں۔ یہ چارٹ یا تو طلبار اپنے پاس رکھتے ہیں یا انھیں کلاس کے کمرہ میں آویزاں کر دیا جاتا ہے۔ گراف میں وہ اپنی ترقی کے خطوط منحنی کو دیکھتے ہیں اور تعلیمی ترقی کے لیے تحریک ذہنی محسوس کرتے ہیں انھیں اس بات کا علم ہو جاتا ہے کہ انہوں نے کتنی اور ان کے ہم جماعتوں نے کتنی ترقی کی ہے۔ لہٰذا وہ اپنے پچھلے ریکارڈ اور اپنے ہم جماعتوں کے ریکارڈ کو توڑنے میں لگ جاتے ہیں۔

نتائج کے علم اور ان سے لاعلمی کی حالتوں میں کام کرنے کے متعلق معروضی شہادت

کارکردگی کی جانچ کے ذریعہ، گزشتہ ۲۵ سال کے عرصہ میں، متعدد عملی تجربات، اُن طلبار پر کیے گئے جنھیں اپنے کام کے نتائج کا علم ہوتا ہے اور جنھیں علم نہیں ہوتا۔ نتائج سے برابر ظاہر ہوا ہے کہ کارکردگی یا ان نمبروں کا علم جو کام کے دوران طلبار نے حاصل کیے۔ کارکردگی کو بہتر بنانے میں مثبت طور پر اثر انداز ہوتا ہے۔ اس تجربہ میں ابتدائی اسکول ہائی اسکول اور کالج کے طلبار شامل کیے گئے تھے اور پختگی کے جملہ مدارج پر نتائج مثبت ثابت ہوئے۔

نقشہ ۱۷ میں کارکردگی کے نتائج دکھائے گئے ہیں۔ اس میں وہ تمام طلبار شریک ہیں جو تحریک ذہنی کے تحت کام کر رہے تھے اور وہ بھی جو اس سے عاری تھے۔ تجربہ کا مضمون، انگریزی زبان کا استعمال رکھا گیا۔ مقصد یہ تھا کہ جملوں میں جو نحوی غلطیاں (جیسے We was in time اور اسی طرح کی اور غلطیاں) کی جاتی ہیں، انھیں معلوم کیا جائے۔ جن بچوں پر تجربہ کیا گیا وہ

نیویارک کے بعض اسکولوں میں چھٹی کلاس کے طالب علم تھے۔

نقشہ ۱۶ تحریک ذہنی کے تحت اور اس کے بغیر کام کرنے والے طلبار کی انگریزی زبان کے استعمال میں ترقی۔ [۱]

	حاصل کردہ اسکورس		
	منتہاتن مدارس	بروک لین مدارس	متوازن اوسط
کارکردگی بغیر محرک؛			
ایک بار دہرانے کے بعد ...	− ٫۴۱	+ ۱٫۰۷	٫۴۹۶
تین بار دہرانے کے بعد ...	+ ٫۸۶	+ ٫۷۶	٫۷۹۴
پانچ بار دہرانے کے بعد ...	+ ۲٫۰۹	+ ۱٫۳۳	۱٫۵۴۰
دس بار دہرانے کے بعد ...	+ ۴٫۷۳	+ ۳٫۰۱	۳ ۷۹۴
تحریک ذہنی کے باعث کارکردگی، تین بار دہرانے کے بعد	+ ۴٫۳۵	+ ۲٫۰۸	۴ ۰۲۸

[۱] Adapted from Percirel M. Symonds & Doris Harter Chase, Practice vs. Motivation, Journal of Educational Psychology 20:31, 1929.

اپنے نمبروں کا علم ہونے پر طالب علم میں تحریک ذہنی پیدا ہوئی کہ ان کو اور بہتر بنائے اس کے علاوہ کلاس میں اپنی پوزیشن کا علم ہونے پر اور دوسری کلاسوں کے مقابلہ میں اپنی کلاس کی پوزیشن کو جان کر، اس نے ارادہ کیا کہ دوسرے طلبار پر سبقت لے جانے کی خاطر وہ اپنے نمبر بھی بڑھائے گا اور اپنی کلاس کی پوزیشن کو اونچا کرنے کی بھی کوشش کرے گا۔

تحریک ذہنی کی صورت میں، جانچ کے مواد کو تین بار دہرانا اتنا موثر ثابت ہوا جتنا کہ بغیر تحریک ذہنی، دس بار دہرانا کارگر ثابت ہوا۔ لیکن اول الذکر، تحریک ذہنی کے بغیر پانچ بار دہرانے کے مقابلہ میں یقیناً زیادہ کارگر ہوا۔ نقشہ ۱۶ میں جو اعداد و شمار دیے گئے

ہیں ان سے ظاہر ہوتا ہے کہ سبق کی تکرار یا مشق ضرور کارگر ہوتی ہے۔ لیکن اگر جانے بوجھے نمبروں کو مزید بہتر بنانے کی نیت کرلی جائے تو مشق واضح طور پر زیادہ موثر ہوجاتی ہے۔

دلچسپی اور قابلیت جب ہم کام شروع کریں تو اس میں تن من کی بازی لگا دینا ضروری ہے۔ شروع میں ہر کام مشکل معلوم ہوتا ہے لیکن ہمیں اس سے منہ موڑنا چاہیے۔ اسی طرح جب کوئی طالب علم زبان کا مطالعہ شروع کرتا ہے یا پیانو بجانا سیکھتا ہے یا تعلیم کے دوسرے میدانوں میں طبع آزمائی کرتا ہے تو ابتدا میں یہ سب کام قدرے ناگوار گزرتے ہیں اگر وہ ثابت قدمی سے کام کرتا رہے اور استعداد پیدا کرلے تو پھر اس کام کی جانب اس کا طرز عمل بدل جائے گا۔ اس کی دلچسپی فروغ پانے لگے گی، سرگرمی میں زور پیدا ہوگا اور یہ مثل صادق آئے گی کہ "کامیابی سے بڑھ کر کوئی ظفرمندی نہیں"۔

قدیم نفسیات میں اس مقولہ پر زور دیا جاتا تھا کہ "لوہے پر اس وقت چوٹ لگاؤ جب وہ گرم ہو"۔ اس مقولہ کے مطابق ایسے اوقات بھی آتے ہیں جب بچے بعض چیزوں میں دلچسپی لینے لگتے ہیں۔ اس طرح کے موقعوں سے فائدہ اٹھانا چاہیے لیکن اس نظریہ میں ایک کمزوری یہ ہے کہ مختلف دلچسپیوں کے یک بہ یک ظاہر ہونے کے مخصوص اور واضح اوقات مقرر نہیں۔

اس سلسلہ میں دوسرا نقطہ نگاہ یہ ہے کہ "لوہے پر اس وقت تک چوٹ لگاتے رہو جب تک کہ وہ گرم نہ ہوجائے"۔ ہوسکتا ہے کہ ابتدا میں کام سے دلچسپی کم ہو لیکن اگر ہم کوشش کرتے رہیں گے اور اپنی قابلیت کو فروغ دیتے رہیں گے تو بالآخر ہمارے اندر دلچسپی پیدا ہوجائے گی۔ جو کام اب ہم معمول کے مطابق باقاعدہ انجام دیتے ہیں، جیسے پڑھنا، ٹائپ کرنا، پیانو بجانا، کسی زمانے میں ان کاموں کو انجام دینا ہمارے لیے دشوار تھا اور انھیں ہاتھ لگانے کی ہمت نہ ہوتی تھی۔ اب جبکہ ان کی انجام دہی کی قابلیت ہم اپنے اندر کسی حد تک پیدا کرچکے ہیں تو اسی مناسبت سے ہماری دلچسپی میں بھی اضافہ ہوا ہے۔ علوم وفنون کے ماہرین خصوصی کا بھی یہی حال ہے خواہ ان کا تعلق علم طب سے ہو یا قانون وکیمسٹری سے یا علم النفس سے۔ جب یہ لوگ استعداد حاصل کرلیتے ہیں تو ان کے

کام کے بہت سے پہلو ان کے لیے نہایت دل فریب بن جاتے ہیں۔ دلچسپی اور تحریک، حاصل کردہ قابلیت کے لازمی عوارض ہیں۔

دلچسپی نہ ہونے کی وجوہ پڑھنے لکھنے میں ہائی اسکول کے طلبار کو جو دلچسپی نہیں رہتی یا سرے سے پیدا نہیں ہوتی، اس کی وجوہ کا مرکز یا تو مضمون کی نوعیت ہوتی ہے یا خود ان کی ذات، یا مدرس کی شخصیت۔ غالباً سب سے بڑی وجہ یہ ہے کہ طالب علم کوئی وجہ نہیں دیکھتا کہ وہ اس مضمون کا مطالعہ کیوں کرے۔ اسے یہ مضمون بے کار اور بے ضرورت معلوم ہوتا ہے۔ مواد بھی اسے غیر دلچسپ اور مشکل نظر آتا ہے۔ ہوسکتا ہے کہ اس میں خود طالب علم کا ہی قصور ہو اور وہ کافی محنت سے کام نہ کرتا ہو یا مضمون اس کی صلاحیت سے باہر ہو۔ اور یہ بھی ممکن ہے کہ اس میں استاد کا قصور ہو اور وہ مضمون کو ایسی خوبی سے نہ پڑھا سکتا ہو کہ وہ دلچسپ بن جائے۔

دراصل طالب علم اپنی عدم دلچسپی کا الزام اکثر استاد کے سر ڈال دیتا ہے اور کہہ دیتا ہے کہ استاد میں تنوع نہیں۔ سبق کی وضاحت اور تشریح اچھی طرح نہیں کرتا یا مضمون سے خود اسے کوئی دلچسپی نہیں نہ ہی وہ مضمون کو طلبار کے لیے قابل قبول بنا سکتا ہے۔

واقعی طور پر دیکھا جائے تو ذمہ داری، طالب علم اور استاد دونوں پر عائد ہوتی ہے اگر ممکن ہو تو طالب علم کو چاہیے کہ دلچسپی بڑھانے کے لیے سخت محنت کرے۔ استاد اپنے شاگرد پر واضح کرے کہ اس کا مضمون کس ضرورت اور کون سی غرض کو پورا کرتا ہے اور اس عمدگی کے ساتھ پڑھائے کہ مضمون طالب علم کی سمجھ میں آجائے اور وہ اس میں دلچسپی لینے لگے۔ دراصل کسی مضمون میں طالب علم کی دلچسپی اسی درجہ کی ہوتی ہے، جس درجہ کی شخصیت استاد رکھتا ہے اور جس حد تک دلچسپی اور ولولہ پیدا کرنے کی قوت اُستاد میں موجود ہوتی ہے۔

ناکامی کا خوف اور حصول تعلیم طلبار کو نمبر دینے کے مسئلہ کے ساتھ، ترقی دینے کا مسئلہ وابستہ ہے۔ پہلے یہ ہوتا تھا کہ اگر طلبار کم نمبر حاصل کرتے تو انھیں فیل کر دیا جاتا تھا اور اگر غیر تسلی بخش ہوتے تو اگلی کلاس میں

چڑھا دیا جاتا تھا۔ لیکن حال ہی میں، ناکام طلبار کی تعداد گھٹانے کی طرف رُخ ہو گیا۔ بعض اسکولوں میں شاذونادر ہی بچوں کو کسی ایک کلاس میں اس کام کو دہرانے کے لیے روکا جاتا ہے جس میں وہ ناکام ہو گئے ہوں۔

سوال کیا جاتا ہے کہ طلبار کی کاوش اور استعداد پر اس پالیسی کا کیا اثر ہوگا۔ بعض مدرسین اس بات پر جمے ہوئے ہیں کہ اگر طلبار کو ناکامی کا خوف نہ دلایا گیا تو وہ اپنے سبقوں پر محنت کرنا چھوڑ دیں گے۔ اس لیے ضروری ہے کہ بعض طلبار کو فیل کیا جائے تاکہ تمام طلبار اپنے مقدور کے مطابق بھرپور کوشش کرتے رہیں۔ لیکن بعض مدرسین محسوس کرتے ہیں کہ طلبار میں تحریک ذہنی دوسرے طریقوں سے بھی پیدا کی جا سکتی ہے اور ان میں سے بہت سے بچے یہ جان کر زیادہ تن دہی سے محنت کرنے لگتے ہیں کہ آئندہ سال انھیں اگلی جماعت میں جانا ہے جہاں انھیں زیادہ مشکل کام انجام دینا ہوگا۔

اس بات کی آزمائش کی جا چکی ہے کہ محرک کی حیثیت سے، ناکامی کے ڈر کی بھی اہمیت ہے۔ ایک تجربہ میں نو استادوں نے اپنے شاگردوں کو ناکامی کے خطرہ سے آگاہ کیا اور تنبیہ کی کہ اگر انھوں نے محنت سے کام نہ کیا تو وہ فیل ہو جائیں گے۔ اس کے برخلاف اسی تجربہ میں نو استادوں نے طلبار پر واضح کیا کہ کوئی طالب علم فیل نہیں کیا جائے گا سب کے سب پاس ہو جائیں گے۔ دونوں گروپوں کو ان پالیسیوں سے پورے پورے طور پر آگاہ رکھا گیا جو ان کے لیے تجویز کی گئی تھیں اور اس کے علاوہ کچھ نہیں کیا گیا۔ اس عملی تجربہ میں دوسری اور پانچویں کلاس کے بچے شامل کیے گئے تھے۔ شش ماہی کے شروع اور آخر دونوں موقعوں پر جانچ کی گئی۔ تاکہ یہ دیکھا جائے کہ آئندہ حاصل ہونے والی ناکامی یا کامیابی کی متذکرہ بالا پالیسی کا طلبار کی استعداد اور کارکردگی پر کیا اثر پڑے گا۔ معلوم ہوا کہ ان دونوں گروپوں میں تھوڑا سا ہی فرق تھا اور غالباً اس کی کوئی خاص اہمیت نہ تھی۔ استعداد کے اعتبار سے اگر تھوڑی بہت برتری تھی بھی تو وہ ان طلبار میں پائی گئی جنھیں کامیابی کا یقین دلایا گیا تھا۔ ذہانت کی مختلف سطحوں کے طلبار پر ان پالیسیوں کے اثرات کا تجزیہ کرنے پر بھی یہی نتیجہ نکلا کہ ان کے مابین فرق بالکل معمولی اور غیر اہم تھا۔

استادوں سے سوال کیا گیا کہ اس قسم کی پالیسی اختیار کرنے کا طلبار پر کیا ردعمل ہوا۔ چند نے جواب دیا کہ جن طلبار کو ترقی پانے کی امید دلائی گئی تھی انھوں نے قدرے بہتر کام کرنا شروع کر دیا لیکن جن سے یہ کہا گیا تھا کہ وہ پاس نہیں ہوں گے ان کا رویّہ یہ ہو گیا کہ "پاس تو ہونا ہی نہیں ہے اس لیے اس تمام دوڑ دھوپ سے کیا فائدہ؟" بعض اساتذہ محسوس کرتے تھے کہ کامیابی کی یقین دہانی مناسب نہیں اس لیے کہ یہ معلوم ہونے پر کہ ان کی کامیابی یقینی ہے طلبار نے اپنے کام میں ڈھیل ڈال دی۔ بعض استادوں کی رائے میں حالات رو بہ ترقی ہوئے تاہم بعض اساتذہ کے نزدیک صورت حال بگڑ گئی۔ اتنا زبردست اختلاف رائے اس معلومات کے کم و بیش عین مطابق ہے کہ کامیابی کا لالچ یا ناکامی کی دھمکی ایک ایسی پالیسی ہے، جس کا طلبار کی واقعی کارگزاریوں پر معمولی سا اثر پڑتا ہے۔ ناکامی کے خوف اور کامیابی کے لالچ کی پالیسی کے فائدہ کا اگر کوئی اثر دیکھنا مدنظر ہو تو اسے طلبار کے احساسات اور کردار میں تلاش کرنا چاہیے۔ اور واضح نتائج حاصل کرنے کی غرض سے اس قسم کی پالیسی کو طویل عرصہ تک پرکھنا چاہیے۔

محرکات اور مقاصد کی خصوصیتیں

انعام و اکرام ایک ایسا محرک ہے جو انسان کے لیے خارجی حیثیت رکھتا ہے۔ انعام پاتے ہی، جدوجہد بڑی حد تک یا کلیتاً ختم ہو جاتی ہے۔ اسکول کے نمبر بھی طلبار کے لیے محرکات کی حیثیت رکھتے ہیں۔ امر واقعہ یہ ہے کہ طالب علم جب کسی مضمون میں نمبر حاصل کر لیتا ہے تو پھر اس کا مطالعہ نہیں کرتا۔ بلکہ عام طور پر یہ سمجھ لیتا ہے کہ "یہ کورس ختم ہو چکا"

خارجی محرک کے برخلاف۔ نیت یا غرض یا مقصد، انسان کے لیے داخلی حیثیت رکھتا ہے یعنی وہ اس کی ذات میں مضمر ہوتا ہے۔ وہ آدمی کی سرگرمیوں سے بہت زیادہ وابستہ ہے اور یہی وجہ ہے کہ اس میں زیادہ استقلال اور پائداری کے عناصر موجود ہوتے ہیں۔ مقصد کی بنیاد، انسانی ضروریات اور تقاضوں پر قائم ہوتی ہے۔ ہر شخص چاہتا ہے کہ ضرورتوں اور تقاضوں کو پورا کر کے اس ذہنی کش مکش سے نجات حاصل کرے جس میں وہ ان کی وجہ سے مبتلا رہتا ہے۔ مثلاً طالب علم اس لیے محنت شاقہ کرتا ہے کہ اپنی تعلیمی حیثیت

کو برقرار رکھ سکے اور اسے اور زیادہ بلند کرے ۔ وہ چاہتا ہے کہ اس کی عزت کی جائے اور اس کے بارے میں لوگ اچھی رائے قائم کریں۔ یہ مسلسل حاجت ایک دفعہ ہی کلیتاً پوری نہیں کی جا سکتی ۔ اس کی تکمیل کے لیے کامیابیوں اور ظفر مندیوں کا ایک سلسلہ درکار ہے۔ قریب قریب ہر شخص کو اپنی معاشی سلامتی کے لیے متواتر کام کرنے کی ضرورت ہوتی ہے یہ اور اس قسم کی دوسری ضرورتیں اور حاجتیں، ہر شخص کے اندرونی تقاضوں سے پیدا ہوتی ہیں اور انھیں بار بار مطمئن کرنا پڑتا ہے ۔ اس طرح بعض مقاصد ایسے ہیں جو آخر دم تک انسان کے پیشِ نظر رہتے ہیں ۔

محرک کا کام یہ ہے کہ وہ طالب علم کی قوتوں کو ایسے کام کی طرف مرتکز کر دے جو فی الحال اس کے سامنے موجود ہو اور اگر ذہن میں اس کا مقصود واضح ہو اور واقعی طالب علم اس کی ضرورت کا احساس بھی رکھتا ہو تو اس کی تکمیل میں کوئی دشواری پیش نہیں آتی۔

تمام لوگوں کے بنیادی اغراض و مقاصد یکساں ہوتے ہیں بجز اس کے کہ بعض کے مقاصد میں زیادہ زور اور دوسروں کے مقاصد میں کم شدت ہوتی ہے ۔ یہ صرف درجہ کا فرق ہے ۔ لیکن محرک کا معاملہ اس سے بالکل مختلف ہے ۔ جو محرک کسی ایک شخص پر اثر انداز ہوتا ہے ضروری نہیں کہ دوسرے پر بھی کارگر ہو۔ طلبا اپنی صلاحیتوں اور دلچسپیوں کے اعتبار سے ایک دوسرے سے بہت زیادہ مختلف ہوتے ہیں، لہٰذا محرکات، طلبا، کی ذہنی سطح کے مطابق ہونے چاہییں۔ انعامات، وظائف، اور اعلیٰ نمبر محض ان چند طلبا کو اپیل کرتے ہیں جو ان اعزازات کو حاصل کرنے کی اہلیت رکھتے ہیں۔ لیکن بیشتر طلبا یہ سمجھتے ہیں کہ اس قسم کے محرکات ان کی صلاحیتوں اور امنگوں کی سطح سے بالاتر ہیں۔ لہٰذا ان پر ان محرکات کا کوئی اثر نہیں ہوتا ۔

بچوں اور بالغوں دونوں کی امنگوں اور منازل مقصود کی مخصوص سطحیں ہوتی ہیں اور ہو سکتا ہے کہ یہ سطحیں ان کی صلاحیتوں سے مطابقت رکھتی ہوں یا نہ رکھتی ہوں ۔ اعلیٰ صلاحیت کے بعض افراد، تھوڑی سی کامیابی سے ہی مطمئن ہو جاتے ہیں لہٰذا ان کی امنگوں کی سطح نیچے درجہ کی ہوتی ہے ۔ تاہم بعض لوگ ایسے ہیں جن کی صلاحیتیں کم درجہ کی ہیں

لیکن ان کی امنگیں نسبتاً بڑھی چڑھی ہوتی ہیں۔ دونوں طرز کے لوگوں کے لیے ان صلاحیتوں کے مطابق، محرکات ہونے چاہئیں۔ زیادہ لائق طلباء کے لیے ایسے محرکات ہونے ضروری ہیں جن سے ان میں "بلند نظری پیدا ہو" اور کم درجہ لیاقت کے طلباء کے لیے ایسے محرکات ہونے چاہئیں کہ وہ اپنی امنگوں کو اپنی صلاحیت کی سطح پر لا سکیں۔ ہر درجہ کی صلاحیت کے بچوں کے مقاصد متعین ہونے چاہئیں۔ عام اور خاص قابلیتوں اور دلچسپیوں کے پھیلاؤ کا دائرہ چونکہ بہت وسیع ہے، لہٰذا اسکول کے لیے ضروری ہے کہ طلباء کے لیے طرح طرح کے محرکات مہیا کرے۔ موسیقی، ورزشی کھیل، ڈراما، شہریت، صنعتی فنون اور سرگرمیوں کے دوسرے میدانوں میں، یہ محرکات عام طور پہ کام میں لائے جاتے ہیں۔ تاہم بعض طلباء ایسے ہیں جن تک کسی بھی محرک کی "رسائی" نہیں ہوتی۔

صنف، ذہانت یا کند ذہنی اور طالب علم کی عمر کی مناسبت سے محرکات بھی مختلف ہوتے ہیں۔ کنڈر گارٹن کے بچوں کے لیے جو تدابیر محرک کا کام دیتی ہیں، ہائی اسکول کے طلباء کے لیے ان میں کوئی جاذبیت نہیں ہوتی۔ عمر رسیدہ اور نوجوانوں کی کامرانیوں کو قبول عام ملتا ہے۔ محرک کی حیثیت سے، بنیادی طور پر اس کا اثر ان دونوں گروپوں پر یکساں ہوتا ہے۔ لیکن بچوں کے معاملہ میں محرکات زیادہ نمایاں ہونے چاہئیں۔ اسی طرح ذہین اور غبی بچوں کے درمیان فرق پایا جاتا ہے۔ مثلاً تعریف و تحسین اور ملامت و عیب جوئی کے نتیجہ میں، ذہین اور کند ذہن بچوں کا جوابی عمل مختلف ہوتا ہے۔ تاہم وہ تمام محرکات ذہنی جن کے نتیجہ میں طالب علم وقار اور احساس قدر و منزلت سے سرفراز ہوتا ہے، قریب قریب ہمیشہ ہی کامیاب ہوتی ہیں۔

محرک کو بسا اوقات، ذریعہ کے طور پر کام میں نہیں لایا جاتا بلکہ اصل مقصد بنا لیا جاتا ہے۔ اس کا نتیجہ یہ ہوتا ہے کہ زیر نظر کام کی طرف، طلباء کے طرز عمل میں ایسی دلچسپی باقی نہیں رہتی جس کی جڑیں گہری ہوں اور بجائے اس کے کہ وہ کسی مضمون میں مہارت تامہ حاصل کریں، محض شاباشی پانے یا اسکول میں نمبر حاصل کرنے یا دوسرے پیش نظر محرک کی خاطر کام کرتے ہیں۔ محرکات اور مقاصد کی غرض یہ نہیں کہ خود محرکات

اور مقاصد کے لیے ہی جملہ مساعی کو وقف کر دیا جائے بلکہ زیر عمل کاموں میں دلچسپی ابھارنا، محرکات کی اصل غرض ہوتی ہے۔ اگر طالب علم امتیازی تمغہ، یا سرٹیفیکٹ، یا نمبر حاصل کرنے کے بعد کام کرنا چھوڑ دے تو سمجھ لینا چاہیے کہ بنیادی طور پر محرک کارگر ثابت نہیں ہوا۔

محرکات اور طریقوں کا جائزہ اس طرح لیا جاتا ہے کہ طلبار نے ان کی وجہ سے، کیا اور کتنی استعداد پیدا کی۔ ان کی افادیت پرکھنے کے لیے یہی ایک معقول کسوٹی ہوسکتی ہے۔ لیکن محرکات کا جائزہ، ایک دوسری کسوٹی پر بھی لینا چاہیے اور وہ یہ ہے کہ ان محرکات کے نتیجہ میں طلبار کے احساسات اور رویوں کا کیا رنگ ڈھنگ ہے۔ محرکات کا نتیجہ اچھا ہی برآمد ہونا چاہیے۔ اگر حریفانہ رقابت کو کام میں لایا جائے تو یہ دیکھنا ہوگا کہ اس کی وجہ سے طلبار کے کاموں میں تلخی یا تندی اور احساسات میں شدت تو پیدا نہیں ہوئی؟ نیز یہ بھی دیکھنا ہوگا کہ کسی طالب علم کو امتیازی حیثیت سے نوازنے کی خاطر، جو انعامات دیئے جائیں مثلاً تمغے، بلّے، طلائی ستارے یا اسناد، آیا ان سے بغض و حسد، خود غرضی، یا غیر معمولی انفرادیت (خود بینی) تو معرضِ وجود میں نہیں آرہی ہے؟ دوسرے الفاظ میں یہ مدنظر رکھنا ضروری ہے کہ تعلیمی استعداد کے ساتھ ساتھ، طلبار میں کس قسم کی اخلاقی حالت نے فروغ پایا ہے۔ اچھی اخلاقی حالت اور عمدہ تعلیمی کامیابی عموماً ساتھ ساتھ چلتے ہیں اور اس کے برعکس بری اخلاقی حالت اور ناقص تعلیمی کیفیت کا بھی عموماً چولی دامن کا ساتھ ہوتا ہے۔ تاہم ہم یہ بھی جانتے ہیں کہ جو طلبار اور مزدور، جابرانہ اور سخت حالات میں کام کرتے ہیں وہ اچھی خاصی کامیابی حاصل کرسکتے ہیں مگر ان کی واقعی اخلاقی حالت اچھی نہیں ہوتی۔ لیکن اگر محرکات سے عمدہ طرز عمل پیدا ہو تو غالباً ان کی استعداد میں بھی اضافہ ہوگا۔

جہاں تک خودداری اور ذاتی قدر و منزلت کے احساس کا تعلق ہے۔ عام طور پر تعریف، ملامت، محرکات، اور دلچسپی و کوشش کو اکسانے والی تمام چیزیں، زبردست اثر ڈالتی ہیں۔ اگر کسی شخص کو محسوس کرایا جائے کہ اس کو سراہا جاتا ہے، اس کی عزت افزائی کی جاتی ہے اور سماج کو اس کی ضرورت ہے تو اس کی تمام کوششیں اس حیثیت کو بحال اور

برقرار رکھنے پر مصر ہوں گی۔ لیکن اگر اس کی بے قدری کی جائے گی تو پھر وہ کسی بات کی پرواہ نہ کرے گا اور پہلے جو تھوڑی بہت کوشش کرتا تھا اس سے بھی بے نیاز ہو جائے گا۔

سمعی بصری امدادی سامان کا پڑھانے میں استعمال

پچھلے دس سال کی مدت کے دوران میں، سمعی بصری امدادی سامان کے ذریعہ تعلیم دینے کے طریقہ نے بہت فروغ پایا ہے۔ یہ امدادی سامان طلبا کی پالیسی اور توجہ کو اپنی طرف مبذول کرانے میں بہت کامیاب ثابت ہوا ہے۔ آج کل عام طور پر، سینما کا استعمال کیا جاتا ہے، لیکن اب تک جو معتبر ترکیبیں استعمال کی جاتی رہی ہیں، انھیں نظر انداز نہیں کرنا کرنا چاہیے۔ مثلاً نقشے، چارٹ، گراف، سیر بین، گراموفون ریکارڈ، ہر قسم کے ماڈل، تصویریں، اور فوٹو گراف۔ اس سلسلہ میں پچھلے چند سال سے، ریڈیو، وایئر ریکارڈر اور اور ٹیپ ریکارڈر کا بھی استعمال ہونے لگا ہے۔ انھیں بھی نہیں بھولنا چاہیے۔ اور اب تو ٹیلی ویژن بھی آگیا ہے اور اسے تعلیمی کاموں میں استعمال کیا جانے لگا ہے۔

چنانچہ پیش گوئی کی جانے لگی ہے کہ ٹیلی وژن، تعلیمی دنیا میں انقلاب برپا کر دے گا۔ اور استاد کا بیشتر کام سنبھال لے گا۔ اس خیال کے بموجب ٹیلی وژن نظام الاوقات کے بموجب ہر کلاس کے کمرہ میں پہنچ جائے گا اور پڑھانے، مشاہدہ اور تجربہ کرانے کا کام، چند گنے چنے اعلیٰ درجہ کے ماہرین خصوصی انجام دیا کریں گے جو کارگر طریق پر پڑھانے کا کام، عام مدرسین کے مقابلہ میں کہیں زیادہ بہتر طور سے انجام دے سکتے ہیں۔ یہ تصور بظاہر بہت خوشنما اور معقول معلوم ہوتا ہے لیکن اس کے وقوع کا امکان بہت کم ہے۔

پیش گوئی کی گئی تھی کہ سینما، بہت سے مدرسین کی جگہ لے لے گا اور ریڈیو سے توقع وابستہ کر لی گئی تھی کہ وہ اس عمل کو اور بھی تیز تر کر دے گا۔ لیکن ایسا نہیں ہوا۔ جو کچھ ہوا وہ ہوتا رہے گا اور زیادہ وسیع پیمانہ پر ہوتا رہے گا۔ جملہ جدید ایجادات اور نئے وسائل جوں جوں سامنے آتے رہے، استاد تعلیمی معاملات میں ان کا استعمال کرتا رہا ہے۔ مثلاً سلائڈ پروجیکٹر، گراموفون، سینما، ریڈیو اور حال میں ٹیلی وژن۔ ان میں سے کوئی بھی چیز

استاد کی جگہ نہیں لے سکتی۔ یہ تمام سامان اس کے طریقۂ تدریس کو تقویت پہنچائے گا اور مالا مال کرے گا۔

سنیما، ریڈیو، اور ٹیلی وژن سے پڑھانے میں، تنوع اور دلچسپی میں اضافہ ہوتا ہے سمعی بصری وسائل کے ذریعہ، طلبار کو بہت عمدہ طریقہ سے حصول تعلیم کی ترغیب دی جاسکتی ہے اور وہ اس طرح بہت واضح تجربات حاصل کرتے ہیں جو ان وسائل کے بغیر ممکن نہ تھا۔ متعدد تکنیکی مسائل، مثلاً کیمیاوی مرکبات علم طبیعیات میں، بجلی اور حرکت آفریں چیزوں کا عمل، ان سب کی واضح اور ہو بہو تصویر کھینچی جاسکتی ہے۔ پیدا ہونے سے پہلے اور پیدا ہونے کے بعد کے زمانہ میں، بچہ کی نشو ونما اور فروغ کی جو شکلیں ہوتی ہیں ان کا مشاہدہ تصویروں کے ذریعہ کرایا جاسکتا ہے تاکہ طالب علم اپنی آنکھوں سے دیکھ لے کہ عمل تولید کس طرح واقع ہوتا ہے۔ طالب علم کے ذہن میں اس بچہ کی تصویر آسکتی ہے جو ابتدا میں ایک ننھا سا ذرہ ہوتا ہے اور بڑھتے بڑھتے یہ چھوٹا سا دھبہ، آنکھ، کان، ناک، زبان، نظام عصبی، سر، ہاتھ، پیر اور دھڑ کی شکل اختیار کر لیتا ہے۔ اگر سینما کے ذریعہ ان چیزوں کو نہ دکھایا جائے تو ان کا تصور کرنا قریب ناممکن ہے۔ کسی بھی تصور یا نظریہ کو جو حرکت پذیر، یا ارتقائی نوعیت کا ہو اور جس میں عمل کار فرما ہو سینما اور ٹیلی وژن کے ذریعہ بہت کارگر طریق پر پڑھایا جاسکتا ہے۔

بری اور بحری فوج کے محکموں میں سینما کو وسیع پیمانہ پر استعمال کیا جاتا ہے۔ کسی غیر فوجی ملازم کا تبادلہ اگر ان محکموں میں کر دیا جائے تو اسے جلد ہی فوجی اور بحری تکنک سے واقف کرانا ضروری ہوگا۔ یہ کام سمعی بصری امدادی سامان کے ذریعہ بڑے پیمانہ اور بہت کارگر طریق پر انجام دیا جاسکتا ہے۔

سمعی، بصری امدادی سامان کے ذریعہ پڑھانے کے تجرباتی نتائج

ظاہر ہے کہ جغرافیہ اور تاریخ پڑھاتے وقت، استاد کو نقشوں کا استعمال کرنا ہوتا ہے علم الحیات، نباتیات، طبعیات اور بہت سے دوسرے مضامین کے لیے، ماڈل اور خاکے

درکار ہوتے ہیں۔ ان کے علاوہ گراف بنا کر مختلف قسم کے مضامین کی تشریح کی جاتی ہے اور یہ نہیں پوچھا جاتا کہ آیا حصولِ تعلیم میں ان کی مدد سے کوئی اضافہ ہوتا ہے یا نہیں۔ اسباق کو واضح اور دلچسپ بنانے کی خاطر ہم ہر ذریعہ کے استعمال پر یقین رکھتے ہیں۔ آلاتِ سماعت و بصارت کی ہم لوگ بے انتہا تعریف کرسکتے ہیں۔ کیوں کہ ہم سمجھتے ہیں کہ ان ذریعوں سے نہ صرف اسباق کی وضاحت ہو جاتی ہے بلکہ طلبا، ان میں دلچسپی بھی لینے لگتے ہیں۔ ہم وثوق کے ساتھ کہہ سکتے ہیں کہ مظاہرہ اور تشریح میں جس قدر مدد ان سے ملتی ہے کسی اور ذریعہ سے نہیں مل سکتی۔ تصویروں، سینما اور ٹیلی وژن کے ذریعہ ہم چیزوں کا تجزیہ اور ادراک بہت اچھی طرح کرسکتے ہیں۔ اگر یہ آلات نہ ہوتے تو ہمارے اسباق غیر واضح رہتے۔ یہ تمام باتیں بجا و درست سہی لیکن نہایت اہم سوال یہ ہے کہ "کیا طالب علم ان ذریعوں سے زیادہ علم حاصل کرسکتا ہے؟" ہماری رائے میں آلاتِ سماعت و بصارت محض اتنا کام کرتے ہیں کہ طالب علم میں دلچسپی پیدا کردیں اور اس کی تفریح طبع کا باعث ہوں۔ ہمارے پاس کون سی ایسی واقعی شہادت موجود ہے جس کی بنا پر کہا جاسکے کہ ان ذریعوں سے حصولِ تعلیم میں اضافہ ہوتا ہے۔

اس سوال کا جواب آسانی سے دیا جاسکتا ہے اس لیے کہ اس موضوع پر کافی تحقیق کی جاچکی ہے۔ سمعی بصری امدادی سامان، جیسے سینما، سلائیڈ، فلم اسٹرپ کے استعمال کی تجرباتی جانچ کی جاچکی ہے۔ جن گروپوں کو سمعی بصری امدادی سامان کے ذریعہ اور جنھیں ان کے بغیر تعلیم دی گئی، دونوں کا موازنہ کرکے ان کے مابین جو فرق تھا وہ نوٹ کیا گیا۔ نتائج سے ہر بار یہی ظاہر ہوا کہ جہاں اور جب کبھی اس قسم کا سامان استعمال کیا گیا، حصولِ تعلیم میں اضافہ ہوا۔ اس کے معنی یہ ہیں کہ سینما کی تصویریں اور فلم اسٹرپ وغیرہ نہ صرف اسباق کو واضح کرتے ہیں بلکہ نئے تصورات بھی طلبا کے دماغوں تک پہنچاتے ہیں۔ طلبا کا جب امتحان لیا گیا تو نتائج سے ظاہر ہوا کہ جن طلبا کو سمعی بصری سامان کی مدد سے تعلیم دی گئی تھی ان کے پاس معلومات اور تصورات کا ذخیرہ بہ نسبت ان طلبا کے زیادہ تھا جن کے اسباق میں یہ سامان استعمال نہیں کیا گیا تھا۔

جغرافیہ، تاریخ، بہت سی زبانوں کے سیکھنے، مختلف سائنسی مضامین اور دوسرے

مضامین میں، سمعی بصری امدادی سامان استعمال کرکے اور بغیر استعمال کیے تجربات کیے گئے ہیں۔ یہ سامان جن گروپوں کے لیے استعمال کیا گیا ان کی تعلیمی ترقی اُن کنٹرول گروپوں کے مقابلہ میں مقدار میں زیادہ ثابت ہوئی، جنھیں اس سامان سے محروم رکھا گیا تھا۔ لہٰذا اس نتیجہ پر پہنچنا حق بجانب ہوگا کہ سمعی بصری امدادی سامان، حصول تعلیم میں قطعی طور پر ممد و معاون ہوتا ہے اور جب کبھی یہ معلوم ہو کہ اس سامان کا مضامین زیر تعلیم سے باہمی تعلق ہے تو اسے ضرور استعمال کرنا چاہیے۔

عام طور پر جو نتائج، فی صد کی شکل میں استعمال کیے جاتے ہیں انھیں ہمیشہ مشکوک سمجھا جاتا ہے۔ لیکن بہرحال اس قسم کے نتائج بیان کیے گئے ہیں۔ مثلاً طلبا نے ۱۵ فی صد زیادہ ترقی کی، انھوں نے ۵۰ فی صد کم غلطیاں کیں، اور پڑھائی کی چیزیں، ۴۲ فی صد زیادہ حافظہ میں محفوظ رہیں۔ مجموعی طور پر اس کا صاف مطلب یہ ہے کہ فلم، اسٹرپ اور سلائیڈ وغیرہ اپنا اثر دکھاتی ہیں۔"

تجرباتی نتائج اتنے جامع ہیں کہ یہ نتیجہ نکالنا حق بجانب ہوگا کہ سمعی بصری سامان کے ذریعہ، طلبا کی استعداد علمی میں مستقل اضافہ کیا جاسکتا ہے لیکن دراصل ان امدادی وسیلوں کی تاثیر کا دار و مدار اس بات پر ہے کہ پڑھانے میں ان سے کیا فائدہ پہنچتا ہے۔ اور اسباق کے ساتھ یہ سامان کس حد تک مربوط ہے۔ بعض فلم، اسٹرپ اور سلائیڈ بہت عمدہ ہوتی ہیں اور بعض مقابلتاً کم تر درجہ کی۔ لیکن یہ سامان بہت فراوانی سے ملتا ہے۔ اس لیے استاد کو ایسے موزوں سامان کا انتخاب کرنے میں کوئی دشواری پیش نہ آئے گی، جس کے ذریعہ وہ یقینی طور پر طلبا کی دلچسپی کو تقویت پہنچا سکتا ہے اور حصول تعلیم میں اضافہ کرسکتا ہے۔

بعض تجرباتی کام، ٹیلی وژن کے ذریعہ بھی انجام دیے گئے ہیں۔ ویسٹرن ریزرو یونی ورسٹی (WESTERN RESERVE UNIVERSITY) میں عام نفسیات کی تعلیم، ٹیلی وژن کے ذریعہ دی گئی۔ متعدد بالغ لوگوں نے اس مضمون کے ٹیلی وژن کورس میں داخلہ لے لیا اور اسی امتحان میں شریک ہوئے جس میں یونی ورسٹی کیمپس کے وہ

طلبار شرکت کر رہے تھے جنھوں نے تعلیم نفسیات، بلا ٹیلی وژن بہ طریق معمول حاصل کی تھی جن بالغوں نے ہدایات، لکچر اور مظاہرات کے بارے میں استاد کی تشریحات، ٹیلی وژن پر سنی تھیں۔ ان کی اوسط استعداد، کیمپس کے طلبار کے مقابلہ میں برتر ثابت ہوئی۔ تاہم یہ اس بات کا ثبوت نہیں کہ پڑھانے کے حسب معمول طریقوں کے مقابلہ میں ٹیلی وژن کے ذریعہ تعلیم دینا زیادہ کارگر ہوتا ہے اس لیے کہ بیرونِ کیمپس کے بالغ طلبار اگر کیمپس میں رہ کر تعلیم پاتے تو ممکن تھا کہ ان کی کارگزاری نسبتاً اور بھی زیادہ بہتر ہوتی۔ بہر حال یہ تو ظاہر ہوگیا کہ ٹیلی وژن کے ذریعہ تعلیم دینا موثر ہو سکتا ہے۔ یہ بات قرین قیاس ہے کہ استاد کے تعلیمی طریقوں اور طلبار کی تعلیم کو ٹیلی وژن کے ذریعہ زیادہ موثر بنایا جاسکتا ہے۔

خلاصہ اور اعادہ

جب لوگوں کے پیش نظر کوئی مقصد ہوتا ہے تو وہ پورے انہماک سے کام کرتے ہیں اور بندھے ٹکے دستور کے مطابق کام کرنے کی بہ نسبت زیادہ کارگزاری دکھاتے ہیں۔

حریفانہ چشمک کا جذبہ لوگوں کے لیے زیادہ جاں فشانی کے ساتھ کام کرنے کا باعث ہوتا ہے تاکہ وہ ہم چشموں میں وقار، اور خود اپنے اندر ذاتی قدر و منزلت کا احساس پیدا کر سکیں۔

طلبار میں دلچسپی پیدا کرانے کے مسئلہ کو استاد اپنا بہت بڑا مسئلہ خیال کرتا ہے۔

توجہ کا مطلب یہ ہے کہ آدمی اپنی تمام تر توت کسی خاص کام یا سرگرمی پر مرکوز کر دے توجہ مرکوز کرنے میں انہماک کی نوعیت مختلف ہوتی ہے۔ یعنی انہماک چند سرگرمیوں میں ہو سکتا ہے اور بہت سی سرگرمیوں میں بھی۔

کلاس میں جس قسم کی سرگرمی ہوگی اسی اعتبار سے طلبار کی توجہ میں بھی فرق ہوگا۔ مثلاً کسی کام کے بارے میں رپورٹ، مظاہرہ، مذاکرہ، تحریری کام، سوال و جواب اور استاد کی بحث و تمحیص، ان سب باتوں پر طلبار مختلف مقدار میں توجہ دیتے ہیں۔

حریفانہ جدوجہد سے، زیادہ سے زیادہ کامرانیاں حاصل کرنے کی طرف میلان پیدا ہوتا ہے لیکن ساتھ ہی یہ فتح یابی، انتہائی ہوس اور بخشش کا باعث بھی

بن سکتی ہے۔

کسی قسم کے مقابلہ میں، بچے جب اپنی ذاتی ناموری کے لیے شریک ہوتے ہیں تو زیادہ محنت سے کام کرتے ہیں، گروپ کی ناموری کی خاطر اتنی محنت نہیں کرتے۔ جن طلبار کا کوئی کا مقصد یا محرک نہیں ہوتا وہ کم سے کم کام انجام دیتے ہیں۔ انعام پانے کی توقع میں کام کرنا، جدوجہد کو تقویت پہنچاتا ہے۔ یہ ممکن ہے کہ انعام کی اصلی اور ذاتی قیمت علم کے لیے اتنا بڑا محرک عمل نہ ہو جتنا کہ انعام پاکر ناموری حاصل کرنے کا احساس ہوتا ہے۔

بعض سرگرمیوں میں سماجی صورت حال اور دوسرے لوگوں کی موجودگی ترغیب پیدا کرتی ہے۔ مثلاً حس وحرکت پر مبنی سرگرمیاں (یعنی کھیل کود اور ورزشی کام وغیرہ) اس کے برخلاف، پیچیدہ نوعیت کی سرگرمیاں جن میں گہری توجہ کی ضرورت ہوتی ہے، تن تنہا بہترین طریق پر انجام دی جاتی ہیں۔

ملامت اور مذمت کی بجائے اگر بچوں کو شاباشی دی جائے تو زیادہ ترقی کریں گے لیکن تعریف وتحسین اُن طلبار کے حق میں زیادہ سودمند ثابت ہوتی ہے جو باطن پسند ہوتے ہیں ظاہر پسند بچوں پر ملامت و مذمت کا اثر زیادہ نفع بخش ہوتا ہے۔ تعریف و توصیف، قابل بچوں کے مقابلہ میں، کم لیاقت بچوں کے لیے زیادہ سازگار ہوتی ہے۔

طلبار کو علم ہونا چاہیے کہ ان کی ترقی کی رفتار کیسی ہے کیوں کہ اپنی ترقی کی رفتار سے واقف ہوکر وہ زیادہ محنت سے کام کرتے ہیں۔

طلبار جب کسی مضمون میں زیادہ استعداد پیدا کرلیتے ہیں تو ان کی دلچسپی بڑھ جاتی ہے کیوں کہ قابلیت دلچسپی کو ابھارتی ہے۔

دلچسپی کو فروغ دینے کا ذمہ دار خود مدرس ہوتا ہے۔ اگر اس کی شخصیت اچھی ہے اور عمدہ طریق پر پڑھانے کی مہارت رکھتا ہے تو وہ اپنے شاگردوں کو جاں فشانی سے کام کرنے کی ترغیب دے سکتا ہے۔

کچھ اسکولوں میں تمام طلبار کو ترقی دے دی جاتی ہے اور بعض میں طلبار کی کچھ

تعداد کو فیل کر دیا جاتا ہے۔ تجربہ بتاتا ہے کہ فیل ہونے کا اندیشہ، طلبار کو محنت کرنے پر آمادہ کرتا ہے لیکن اگر انھیں یہ علم ہو جائے کہ وہ پاس ہو جائیں گے تو اس وقت بھی وہ اتنی ہی جانفشانی سے کام کریں گے جتنی کہ فیل ہونے کے اندیشہ سے کرتے ہیں بلکہ ممکن ہے کہ محنت میں اور اضافہ کر دیں۔

محرکات طلبار کے لیے اثر آفریں ہوتے ہیں۔ لیکن محرکات ذریعہ ہیں اصل مقصد نہیں محرکات کی وجہ سے طلبار میں رنجشیں پیدا نہیں ہونی چاہئیں۔

اگر سرگرمیوں کے ساتھ کوئی مقصد وابستہ ہو تو حصول مقصد کے لیے کوشش برابر جاری رہتی ہے۔ محرک ایک عارضی چیز ہے جوں ہی مقصد حاصل ہوا کوشش ختم ہو جاتی ہے۔ مقصد اور محرک، جدوجہد کے لیے ترغیب دیتے ہیں لیکن اخلاقی حالت پر ان کے جو اثر پڑتے ہیں وہ قابل غور ہیں۔

متواتر تجربوں سے یہ بات ظاہر ہوتی ہے کہ سمعی بصری امدادی سامان سے سیکھنے کے عمل کو ترغیب ہوتی ہے۔ لہذا استادوں کو چاہیے کہ وہ فلم، سلائیڈ، نقشہ، ماڈل، ریڈیو، فوٹوگراف، ٹیپ ریکارڈر، اور عجائب خانہ کی چیزوں کو کام میں لائیں۔

تعلیمی اعتبار سے ٹیلی وژن امید افزا چیز ہے۔ ہو سکتا ہے کہ یہ بھی استادوں کے لیے کارآمد ثابت ہو۔

اپنی معلومات کا جائزہ لیجیے

۱۔ کلاس میں زیادہ کارگر توجہ پیدا کرنے کی غرض سے کیا حالات سازگار ہوتے ہیں؟

۲۔ اساتذہ اپنی پسندیدگی اور ناپسندیدگی کا اظہار کیا کرتے ہیں۔ طلبار کو بُرا بھلا بھی کہتے ہیں اور شاباشی بھی دیتے ہیں۔ اس قسم کی کارروائیوں پر نفسیاتی نقطۂ نظر سے روشنی ڈالیے۔

۳۔ "طلبار کو دھمکاؤ کہ انھیں کم نمبر ملیں گے یا وہ پاس نہیں ہوں گے۔ اس قسم کی دھمکیاں انھیں زیادہ محنت کرنے پر آمادہ کرتی ہیں۔" اس بیان پر اپنی رائے دیجیے۔

۴۔ جب استاد یہ کہتے سنے جائیں کہ طلبا میں دلچسپی پیدا کرنا، ان کے لیے ایک بڑا مسئلہ ہے تو اس کا یہ مطلب ہے کہ وہ کلاس کے کام اور اسباق کی تیاری میں دشواری محسوس کرتے ہیں۔ طلبا میں تحریک ذہنی پیدا کرنے کی غرض سے، استاد کیا طریقے اپنا سکتا ہے؟

۵۔ اگر تن تنہا کام کرنے یا گروپ کے ساتھ کام کرنے کی اثر آفرینی کا علم ہو تو آپ اس علم کو کس طرح کام میں لا سکتے ہیں؟

۶۔ تعلیم پر، مقابلہ اور تعاون کے اثرات کا موازنہ کیجیے۔

۷۔ محرکات اور مقاصد کو بروئے کار لانے کے لیے آپ کے نزدیک مثالی صورت حال کیا ہے؟ تفصیل سے بیان کیجیے۔

۸۔ سمعی بصری امدادی سامان اسی وقت کارگر ہوتا ہے جب وہ طالب علم میں دلچسپی پیدا کرنے کا باعث ہو اور طالب علم کی توجہ اپنی جانب مبذول کرانے میں کامیاب ہو۔ کیا یہ سامان اس قسم کے اثرات کا حامل ہوتا ہے؟ بحث کیجیے۔

۹۔ بیداری کے عالم میں ہم ہمیشہ کسی نہ کسی چیز کی طرف متوجہ رہا کرتے ہیں۔ کلاس میں یا مطالعہ کے وقت ہمیں اپنے فوری کام کی طرف توجہ کرنی چاہیے تاکہ زیادہ سے زیادہ علم، یقینی طور پر حاصل کیا جا سکے۔ لہٰذا ہمیں ان محرکات کا اثر قبول نہیں کرنا چاہیے، جو کام کی طرف سے توجہ ہٹا سکتے ہیں۔ کلاس میں یا مطالعہ کے وقت معمولاً بچوں کی کتنی توجہ ہوتی ہے؟ اس کے بارے میں اپنی رائے ظاہر کیجیے۔

۱۰۔ "طلبا، واضح طور پر نہیں جانتے کہ اسکول میں ان کی تعلیمی ترقی کا کیا حال ہے"؟ تبصرہ کیجیے۔

۱۱۔ کارگر اور غیر کارگر توجہ کی تشریح کیجیے۔ کچھ مثالیں بھی دیجیے۔

۱۹۔ حافظہ بھول جانا اور یاد رکھنا

اس باب میں کیا کیا باتیں ملیں گی

ہم جو کچھ یاد کر چکے ہوتے ہیں اس پر وقت کے گزرنے کا کیا اثر ہوتا ہے۔ اس کے بارے میں کچھ تصورات حاصل کیجیے۔ وہ کون سی چیزیں ہیں جنھیں ہم اچھی طرح یاد رکھتے ہیں اور کون سے امور ہیں جو نسبتاً کم یاد رہتے ہیں۔

ان باتوں کو معلوم کیجیے جو سیکھی ہوئی چیزوں کو ذہن میں محفوظ رکھنے پر اثر ڈالتی ہیں اور جو بھول جانے کا باعث ہوتی ہیں۔

اسکول میں پڑھنے والے طلبا، اپنے مواد مضمون کو اتنا نہیں بھولتے جتنا کہ کالج کے طلبا بھول جاتے ہیں۔ اس صورت حال کے بعض ممکن اسباب کیا ہوتے ہیں؟

حصول تعلیم کے بعد، بچوں کو کچھ تجربے ہوتے ہیں۔ سوال یہ ہے کہ طلبا، جو کچھ سیکھ چکے ہوتے ہیں یہ تجربات اس پر کس طرح اثر انداز ہوتے ہیں؟ اس بیان کا کیا مطلب ہے کہ پرانے تجربوں کو نیا تجربہ کالعدم کر دیتا ہے؟

کیا یہ قرین قیاس ہے کہ بعد کے تجربات سے پچھلی تعلیم میں اضافہ ہوتا ہے اور اسے تقویت پہنچتی ہے اور کیا یہ بھی ہو سکتا ہے کہ بعد کے تجربات پچھلی تعلیم کے نقوش ذہن سے مٹا دیں؟

کیا جو زیادہ سیکھتا ہے وہ زیادہ یاد رکھتا ہے اور جو کم سیکھتا ہے وہ کم یاد رکھتا ہے؟ یا واقعہ اس کے برعکس ہے؟

موسم گرما کی تعطیلات میں، طلبار کے علم اور ہنرمندی کو تھوڑا بہت ضرر پہنچتا ہے یہ نقصات کتنے شدید ہوتے ہیں ؟ بھول جانے کی کیفیت میں جو فرق ہے اسے نوٹ کیجیے ۔

نوٹ کیجیے کہ "خالص" واقعات تیزی سے حافظہ سے نکل جاتے ہیں ۔ اس کے برخلاف اصول اور تصورات زیادہ اچھی طرح حافظہ میں محفوظ رہتے ہیں ۔

اعادہ جس میں آموختہ کی یاد تازہ کرنا اور دہرانا شامل ہیں ایک اہم چیز ہے ۔ اس کی اہمیت کو نظرانداز نہیں کرنا چاہیے ۔

چیزوں کے سیکھنے کا انحصار اس بات پر ہے کہ وہ کس قدر سمجھ بوجھ کر سیکھی گئی ہیں ۔ اور سیکھنے والے کے لیے کس درجہ بامعنی ہیں، یعنی بعض طلبا انھیں زیادہ حد تک سمجھتے ہیں اور بعض کم حد تک ۔ اسی طرح بعض چیزیں زیادہ معنی خیز ہوتی ہیں اور بعض کم ۔ بامعنی ہونے اور یاد رکھنے کے درمیان کیا رشتہ ہے ؟

حد سے زیادہ سیکھنے کا کیا مطلب ہے ؟ اور یادداشت سے اس کا کیا تعلق ہے ؟

بھول جانے سے جو نقصان ہوتا ہے، اسے روکنے کے لیے نظرثانی کو کیوں کر زیادہ سے زیادہ کارگر بنایا جا سکتا ہے ؟

اس باب میں بعض ایسی تکنیکیں اور طریقے پیش کیے گیے ہیں جن کی مدد سے آدمی، چیزوں کو بہتر طور پر یاد رکھ سکتا ہے ۔

تعارف ۔ ہم ایک گلی سے گزر رہے تھے ۔ وہاں ایک پوسٹر دیکھا ۔ جو دکانوں کی کھڑکیوں پر جگہ جگہ چسپاں تھا ۔ اس میں لکھا تھا کہ شہر میں ایک بڑا "ماہر نفسیات" موجود ہے جو وعدہ کرتا ہے کہ "ذہن کو آزاد کرا دے گا" اور قوت حافظہ کو خاص طور پر زیادہ تیز کر دے گا ۔ وہ یہ بھی وعدہ کرتا ہے کہ جو اس کے کورس میں شامل ہوگا، اس کا حافظہ انجام کار اعلیٰ درجہ کا ہو جائے گا ۔

شہر کے ایک ممتاز ہوٹل میں وہ مفت لکچر دیتا اور حاضرین میں جو لوگ اسے اپنا نام بتا دیتے ان میں سے کافی ناموں کو دہرا کر اپنی قوت حافظہ کا مظاہرہ کرتا تھا ۔

اس کا کہنا تھا کہ وہ اپنے سامعین کو یہ گُر بتا سکتا ہے کہ چیزوں کو کس طرح سیکھا اور یاد رکھا جاتا ہے۔ تھوڑی دیر کے لیے اگر یہ مان بھی لیا جائے کہ اس ماہر نفسیات کے طریقے کسی لحاظ سے کارگر بھی تھے تو اس کے یہ معنی نہیں کہ اس کے پاس کوئی جادو کی چھڑی تھی۔ دراصل یہ اثرات، نفسیات کے اُن مسلمہ اصولوں کا نتیجہ تھے جنھیں وہ کام میں لاتا تھا۔

بھول جانا اور یاد رکھنا

یہ واقعہ ہے کہ امتحان میں طلبا سے جو سوالات کیے جاتے ہیں ان کے جوابات دیتے وقت پڑھی ہوئی چیزوں کو وہ کافی حد تک ہوبہو پیش کر سکتے ہیں۔ لیکن امتحان کے بعد پڑھا لکھا سب کا سب بہت جلد بھلا دیا جاتا ہے۔ کلاس میں یا کسی خاص پروگرام کے موقع پر پڑھنے کے لیے بچے جو نظمیں اچھی طرح یاد کر لیتے ہیں، موقع نکل جانے کے بعد بڑی تیزی سے انھیں بھول جاتے ہیں۔ یہ بات آسانی سے سمجھ میں آسکتی ہے کہ ہم نے بچپن میں جو نظمیں یا نثر کے ٹکڑے یاد کر لیے تھے اگر اب ہم انھیں دہرانا چاہیں تو ان میں سے چند ہی کو دہرا سکیں گے جو نظمیں یاد رہ جاتی ہیں وہ صرف وہی نظمیں ہوتی ہیں، جنھیں غالباً ہم وقتاً فوقتاً دہراتے رہے ہیں یا جنھیں دہرانے کی ہمیں عادت ہو گئی ہے۔ اسکول کی زندگی کے دوران میں، طلبا، اور مدرسین کی محنت کی بدولت جن سیکڑوں اور ہزاروں چیزوں کا علم حاصل ہو جاتا ہے، اس زندگی کے ختم ہونے پر، ان کا بیشتر حصہ ذہن سے اوجھل ہو جاتا ہے۔

ایک شخص کی آپ بیتی سے ظاہر ہوتا ہے کہ کس طرح بعض یادوں کو وقت، ذہن سے محو کر دیتا ہے۔ اسکول کی زندگی میں اس شخص نے نمایاں رول ادا کیا تھا۔ اتفاقاً اسی ڈرامہ کی ایک نقل اس کے ہاتھ لگ گئی۔ جس عبارت کو یاد کر کے اس نے ڈرامہ میں ادا کیا تھا وہ اب بیس سال بعد اس کے سامنے تھی۔ اس نے ڈرامہ کو دوبارہ پڑھا اور خاص کر اس عبارت کو جسے اس نے خود ادا کیا تھا۔ اسے حیرت تھی کہ جس ڈرامہ میں اس نے حصہ لیا تھا اس سے اب وہ تقریباً بالکل ناآشنا ہے۔ اس عبارت کو جسے کسی زمانہ میں اس نے اچھی طرح یاد کیا تھا لیکن جس پر نہ تو اس نے دوبارہ نظر ڈالی تھی اور نہ کسی دوسری چیز کے ساتھ اس کا رابطہ قائم کر کے اس کی یاد تازہ رکھی تھی، بیس سال کی مدت نے اس

کے ذہن سے بالکل مٹا ڈالا۔ اسی طرح کوئی نظم جو دس بیس سال بعد دوبارہ دیکھی جائے اس کے پہلے نقوش ذہن سے قریب قریب بالکل محو ہو چکے ہوتے ہیں۔

یہ ضروری نہیں ہے کہ جو چیزیں سیکھی یا حفظ کی جاتی ہیں وہ بیس سال کے عرصہ میں ذہن سے کلیتاً نکل جائیں، تاہم اگر نظر ثانی نہ کی جائے تو ان کا بیشتر حصہ یاد نہیں رہتا۔ اس کے علاوہ ہر شخص کی قوت یادداشت مختلف ہوتی ہے۔ کچھ لوگ چیزوں کو زیادہ اچھی طرح یاد رکھتے ہیں اور کچھ لوگوں کا حافظہ کمزور ہوتا ہے۔ بہرحال، بیشتر چیزیں جو حفظ کی جاتی ہیں مثلاً نظمیں، عبارتیں، تاریخیں، چیزوں یا لوگوں کے نام اور فارمولے، ان کی یادآوری کی قابلیت کو وقت اور نیا تجربہ کالعدم کر دیتا ہے۔ عام اور ذاتی تجربے جو دوسری چیزوں کے تعلق سے یاد آجاتے ہیں اور جن کے ساتھ احساسات اور جذبات وابستہ ہوتے ہیں، اتنی آسانی سے نہیں بھلائے جا سکتے۔ بالغ شخص کو لڑکپن کے بہت سے تجربات یاد آسکتے ہیں، لیکن خالص ذہنی چیزوں کو وہ زیادہ تر بھول جاتا ہے۔ مثلاً ریاضی، طبعیات اور موادِ تاریخ۔

عملِ فراموشی ایک واضح روش اختیار کرتا ہے۔ پہلے پہل اس کی رفتار تیز ہوتی ہے، بعد میں وہ مدھم پڑ جاتی ہے۔ مہمل کلمات، اور اشعار، جنھیں دہرانے کی غرض سے بڑی اچھی طرح یاد کر لیا جاتا ہے، چند گھنٹے بھی گزرنے نہیں پاتے کہ ان کا نصف، ذہن سے محو ہو جاتا ہے، حافظہ کا یہ ابتدائی زوال، بڑی تیزی سے آتا ہے، لیکن پہلا دن گزرنے کے بعد انحطاط کی رفتار سست پڑ جاتی ہے۔ پندرہ دن گزرنے پر یاد کی ہوئی چیزیں ایک تہائی سے لے کر نصف تک، حافظہ میں باقی رہ جاتی ہیں اور ایک مہینہ بعد تقریباً ایک چوتھائی یاد رہتی ہیں۔ یہ حقائق اوسطاً ٹھیک ہیں۔ تاہم قوت یادداشت کے سلسلہ میں انفرادی اختلافات کو ملحوظ رکھنا ضروری ہے۔

جن مضامین یا چیزوں کو کم رٹا جاتا ہے لیکن دوسری چیزوں کے تعلق سے انھیں یاد کیا جاتا ہے، وہ اتنی جلد فراموش نہیں ہوتیں۔ مہمل کلمے جیسے اَج، فد، فب، وغیرہ بہت جلد بھلا دیے جاتے ہیں اس لیے کہ ان کے مابین، علت و معلول، تسلسل زمانی یا فرق و مماثلت کے رابطے، سیکھتے وقت قائم نہیں کیے جاتے۔ تاریخی مواد، سائنسی عمل، الفاظ کے

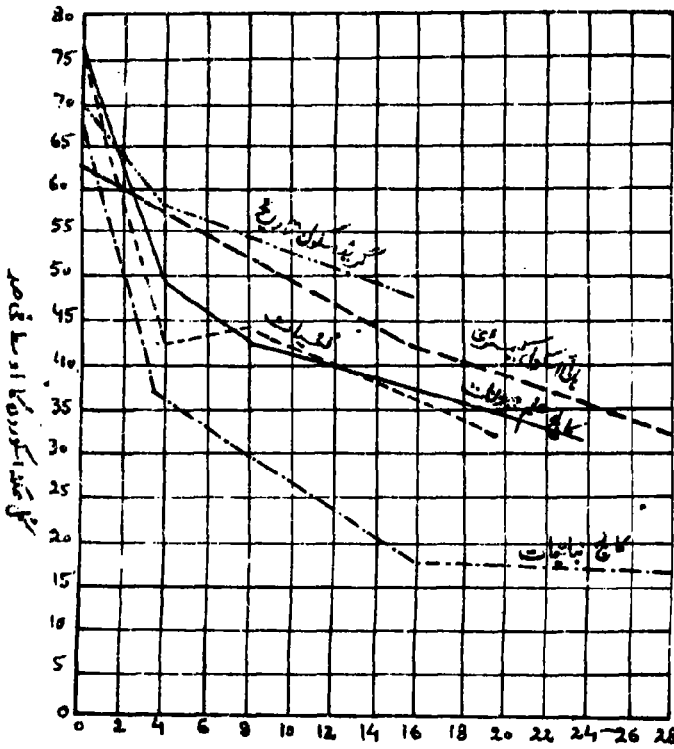
معانی، اور دوسرے قسم کا تعلیمی مواد، حافظہ میں زیادہ اچھی طرح محفوظ رہتا ہے کیوں کر اس کے اندر ربط ضبط ہوتا ہے۔ بعض واقعات کی یاد آوری سے، دوسرے واقعات کی یاد تازہ ہو جاتی ہے، تاہم اسکول میں جو مضمون پڑھا جاتا ہے اس کا بیشتر حصہ حافظہ میں باقی نہیں رہتا۔ مثال کے طور پر، کسی کورس کے اختتام پر، مختلف اوقات میں جب جانچ کی جاتی ہے تو طلبار کی یادداشت سے ظاہر ہوتا ہے کہ اس میں مسلسل کمی واقع ہوئی ہے۔

بے معنی چیزوں کے مقابلہ میں بامعنی چیزیں حافظہ میں زیادہ اچھی طرح محفوظ رہتی ہیں۔ الفاظ، اصول، نظریات، قصے کہانیاں یا وہ تمام چیزیں جو اپنے معانی متعلقہ کی وجہ سے، خاص مفہوم یا باہمی رشتوں کی بدولت مربوط ہوں اور ایک دوسرے کے ساتھ ایک گونہ وابستگی رکھتی ہوں، زیادہ بہتر طریق پر یاد رہتی ہیں۔ ان کے مقابلہ میں اعداد، مہمل مواد یا حرفوں کے مجموعے، جنھیں رٹ لیا جاتا ہے اور جن کی یادداشت کا انحصار قوت حافظہ پر ہے اتنی اچھی طرح یاد نہیں رہتے۔ یہ بات بالکل منطقی اور معقول ہے اور اس کی تائید تجرباتی نتائج سے ہوتی ہے۔

جن ہنرمندیوں میں، حس و حرکت کارفرما ہوتی ہے وہ بھی بڑی اچھی طرح یاد رہتی ہیں اور یہ بات مشہور ہے کہ بدن کے پٹھوں کی یادداشت بہت اچھی طرح ہوتی ہے۔ جزوی طور پر، اس کا سبب معمول کے مطابق مشق اور تجربہ ہے جس کے نتیجہ میں بعض ہنرمندیاں زندہ رہتی ہیں۔ یہی بات بامعنی مواد پر بھی صادق آتی ہے۔ ہوسکتا ہے کہ اس طرح یادداشت، اتفاقی مشق کی وجہ سے اُس سے کہیں زیادہ بہتر ظاہر ہوتی ہو جتنی کہ وہ واقعی ہے۔

کسی کورس کے اختتام پر، کسی مضمون کے علم میں جو کمی واقع ہوجاتی ہے اسے ٹھیک ٹھیک بیان نہیں کیا جا سکتا، اولاً یہ کہ کمی یکساں نہیں ہوتی، کسی مضمون میں کم کسی میں زیادہ۔ اس کے علاوہ اس کا فرق، تعلیمی ادارے کی سطح کے مطابق ہوتا ہے۔ ابتدائی اسکول کے بچوں میں بھول جانے کا مادّہ سب سے کم ہوتا ہے ہائی اسکول کے بچے، اپنا پڑھا لکھا نسبتاً زیادہ تیزی سے بھول جاتے ہیں۔ کالج کے طلبار میں حافظہ کی کمی ان سب سے

زیادہ ہوتی ہے ان امور کے متعلق شکل ۲۳ میں معلومات اور اعداد و شمار درج کیے گئے ہیں۔
یادداشت کے بیشتر خطوط منحنی سے جو خاص بات ظاہر ہوتی ہے، وہ یہ ہے کہ تمام گروپوں

شکل ۲۳

شکل ۲۳ کورس کے اختتام کے بعد ۱۶ ماہ سے ۲۸ ماہ تک، ابتدائی اسکول کے ایک مضمون، ہائی اسکول کے ایک مضمون اور کالج کے تین مضامین کو حافظہ میں محفوظ رکھنا۔

(After Bessent, Greene, Powers and Johnson, Reprinted by permission from S.L Pressey, Psychology and the New Educati... F rner & Brothers)

میں، مختلف مضامین کی یادداشت میں کمی پہلے پہل سب سے زیادہ ہوتی ہے، لیکن کورس ختم ہو جانے کے بعد، ایک سال ختم ہو جانے پر، یہ کمی، بتدریج ہوا کرتی ہے۔ شروع میں یادداشت میں زبردست کمی خلاف توقع نہیں اس لیے کہ یاد رکھنے کے لیے مواد اتنا زیادہ ہوتا ہے کہ اس کا بھول جانا قدرتی امر ہے۔ امتحان کی خاطر، طلبا، اپنے حافظہ میں معلومات کا بھاری ذخیرہ بھر لیتے ہیں۔ کورس کے اختتام پر اس ذخیرہ میں تیزی سے کمی ہونے لگتی ہے اور رفتہ رفتہ بھول جانے کے لیے تھوڑا سا مواد باقی رہ جاتا ہے۔ سال کے اختتام پر عام طور سے صرف چوتھائی اور نصف کے درمیان معلومات کا مواد، حافظہ میں محفوظ رہتا ہے۔ دو سال بعد اس میں اور کمی ہو جاتی ہے اور اس کے بعد بھی یادداشت میں کچھ نہ کچھ کمی ہوتی رہتی ہے۔

ابتدائی اسکولوں میں مواد مضمون کم تلف ہونے کی توجیہہ متعدد طریقوں سے کی جا سکتی ہے۔ پہلی بات یہ ہے کہ ہائی اسکول اور کالج کے مقابلہ میں ابتدائی اسکول کے بچے مواد مضمون پر زیادہ تسلسل کے ساتھ نظرثانی کرتے رہتے ہیں۔ مثلاً حساب، جغرافیہ اور تاریخ پڑھانے کا سلسلہ کئی کلاس تک جاری رہتا ہے۔ اس لیے اُن میں سے ہر ایک مضمون کی قابل لحاظ مقدار، ضمنی اور راست تعلیم کی وجہ سے کم تلف ہوتی ہے۔ کالج میں، اس کے برخلاف، طالب علم فن اعداد و شمار، تاریخ یا معاشیات کے ایک یا دو کورس لیتا ہے اور بعد میں ان مضامین سے اس کا بہت کم واسطہ پڑتا ہے، یادداشت میں کمی سب سے زیادہ اس وقت واقع ہوتی ہے۔ جب مواد مضمون دوبارہ طالب علم کے تجربہ میں نہیں آتا۔

معمر لوگوں کے برخلاف، ابتدائی اسکول کے بچوں میں، حاصلِ تعلیم، کم ضائع ہونے کی دوسری وجہ یہ ہے کہ بچوں کی ذہنی نشوونما اور فروغ نسبتاً تیزی سے ہوتا ہے! ابتدائی اسکول کے بچوں کا فروغ، خاص کر ان بچوں کا جو ادنیٰ یا درمیانی درجوں میں تعلیم پاتے ہیں، ایک دم تیزی سے ہوتا ہے۔ اس کے برخلاف ہائی اسکول میں، فروغ کا خط منحنی، ہموار (سپاٹ) سطح پر پہنچ جاتا ہے۔ کالج میں اور سن بلوغ کے دوران، محض عمر

میں اضافہ ہو جانے کی وجہ سے، قوت ذہنی میں، نشوونما کی بنا پر کوئی اضافہ نہیں ہوتا۔ لیکن ابتدائی اسکول کے دوران تعلیم اور کسی حد تک ہائی اسکول کے سالوں میں، ذہنی قوت کا استحکام، فراموشی کی رفتار کو سست کر دیتا ہے۔

وہ عناصر اور حالات جو حصول تعلیم پر اور یادداشت کی مقدار پر اثر انداز ہوتے ہیں

بھول جانے اور اس کے برعکس یاد رکھنے کے بہت سے عناصر ہیں جو ان دونوں کیفیتوں پر اثر ڈالتے ہیں۔ ان میں سے بعض عناصر یا حالات کو ذیل میں پیش کیا جاتا ہے۔

سیکھنے کے بعد کا تجربہ۔
متعلم کی صلاحیت اور تعلیم کی مقدار۔
موسم گرما کی تعطیلات۔
سیکھے ہوئے مواد کی نوعیت۔
اعادہ۔
مواد مضمون کی معنویت۔
مضمون پر کامل عبور سیکھی ہوئی چیز کا ضرورت سے زیادہ اعادہ۔
نظر ثانی اور مشق۔

سیکھنے کے بعد کا تجربہ اور یادداشت پر اس کا اثر

مطالعہ اور سیکھنے کے فوراً بعد سیکھنے والے کو جو تجربہ ہوتا ہے، یادداشت اور فراموشی پر اس کا اثر پڑتا ہے۔ بعض تجربات فراموشی کو تقویت پہنچاتے ہیں۔ نیند کا وقفہ فراموشی کی رفتار کو سست کرتا ہے۔ دوسرے مشاغل میں جو وقت گزرتا ہے۔ مثلاً دوسرے اسباق کا سرگرم مطالعہ، اس کی وجہ سے یادداشت کم ہو جاتی ہے۔ عام رائے یہ ہے کہ صبح سویرے مطالعہ کرنے کا بہترین وقت ہے۔ ہمیں اس رائے کی معقولیت میں شک ہے۔ ہماری رائے میں سونے سے پہلے، مطالعہ

کرنے کا سب سے عمدہ وقت ہے۔ کیوں کہ نیند کی حالت میں، بہت کم محرکات، ذہن پر اثر انداز ہوتے ہیں۔ جن کے لیے توجہ درکار ہو، اور جو سیکھے ہوئے مواد کو دھکا دے کر ذہن سے باہر نکال دیں۔ ممکن ہے کہ یہ بات وقیع نہ ہو، بجز اس کے کہ پڑھا ہوا مواد ذہن میں جم جائے اس سے پہلے کہ کسی دوسرے مواد کو گڈمڈ پیدا کرنے اور ناواجب طریق پر، توجہ پر قابض ہو جانے کا موقع مل سکے۔

سیکھی ہوئی چیزوں کے بعد کے بعض تجربات، یادداشت کی مقدار میں مزید اضافہ کا باعث ہوتے ہیں اور بعض تجربات اس میں کمی پیدا کرنے کا سبب بن جاتے ہیں۔ الجبرا کی یادداشت کے سلسلہ میں ایک مطالعہ سے یہ انکشاف ہوا کہ ایک سال بعد الجبرا کے بنیادی قاعدوں کو ٹھیک طور پر انجام دینے میں تقریباً انیس فی صد کمی واقع ہوئی۔ لیکن عبارتی سوالات حل کرنے کی قابلیت میں ۱۰٫۵ کا اضافہ ہوا۔ یہ واقعہ کہ وہ تمام طلبا، جو تجرباتی جانچ میں شریک تھے، الجبرا سیکھنے کے بعد جامیٹری سیکھ رہے تھے، اس امر کو بڑی حد تک ثابت کرتا ہے کہ الجبرا کے بنیادی قاعدوں کو یاد رکھنے میں جو تھوڑی بہت کمی واقع ہوئی اور عبارتی سوالات کو حل کرنے میں جو اضافہ ہوا اس کا سبب جامیٹری کا مطالعہ تھا۔ جامیٹری کی ٹریننگ میں ان قابلیتوں کو استعمال کیا گیا جو گزشتہ سال طلبا، الجبرا کے مضمون میں حاصل کر چکے تھے۔

اس کے علاوہ اور بھی تجربات کیے گئے جن سے ظاہر ہوا کہ ایک مضمون کی تعلیم کے فوراً بعد، اگر کوئی نیا مضمون شروع کر دیا جائے تو پہلے مضمون کی تعلیم کو ذہن سے محو کرانے میں اس نئی تعلیم کا زبردست اثر پڑتا ہے۔ نئی تعلیم، پچھلی تعلیم پر حاوی آجاتی ہے اور بھولنے کی رفتار بڑھ جاتی ہے، خاص کر ایسی حالت میں کہ نیا مضمون، سابقہ مضمون سے بے تعلق نہ ہو، یعنی نئے مضمون کو اس قسم کی توجہ درکار ہو جیسی کہ اس سے پہلے مضمون کو سیکھنے میں صرف کرنی پڑی تھی۔ مثلاً اگر تاریخ کے سبق کے بعد، گیت گوائے جائیں یا جسمانی سرگرمیوں جیسے کھیل وغیرہ میں بچوں کو لگایا جائے، تو تاریخ کی یادداشت میں اتنی کمی واقع نہ ہوگی جیسی کہ تاریخ کے بعد، حساب پڑھانے کی وجہ سے ہوتی ہے۔

یہ بات بالکل واضح ہے کہ اسکول کا پروگرام اس طرح ترتیب نہیں دیا جا سکتا کہ ایک مضمون پڑھنے کے بعد نظام الاوقات کے مطابق اگلا مضمون، پہلے مضمون کی یادداشت پر مزاحمتی یا منفی اثر نہ ڈالے تعلیم پورے دن جاری رہتی ہے۔ مدرسین اور طلبار ایک مضمون کے بعد دوسرے مضمون کی طرف رجوع کرتے ہیں۔ لیکن بھول جانے کی روک تھام ایک طریقہ سے کی جا سکتی ہے یعنی مدرسین اور طلبار اگر چاہیں تو جلد از جلد سبق پر تھوڑی بہت نظر ثانی کرنے اور سیکھے ہوئے مواد کی یاد تازہ کرنے کی عادت کو فروغ دے سکتے ہیں، بھول کا سب سے زیادہ کارگر علاج یہ ہے کہ جلد سے جلد سبق پر نظر ثانی کرائی جائے یا اس سے متعلق طلبار کی جانچ کی جائے۔

کسی مضمون کو پڑھنے کے بعد، نئے تجربات کا یادداشت پر جو منفی اثر پڑتا ہے اسے مزاحمتِ رجعی کہتے ہیں۔ اس میں شک نہیں کہ یہ ایک مرعوب کن اصطلاح ہے لیکن تعلیم اور نفسیات کے طالب کے لیے اس کا جاننا ضروری ہے۔ "رجعی" کے معنی ہیں سابقہ علم پر اثر انداز ہونا اور "مزاحمت" سے مراد ہے، حصول تعلیم میں رکاوٹ ڈالنا یا مداخلت کرنا۔ اگلے حصہ میں مزاحمت رجعی اور اس کے اثرات پر مزید بحث کی جائے گی۔

معنی، مزاحمتِ رجعی اور یادداشت

عام طور پر یقین کیا جاتا ہے کہ چوں کہ آموختہ کا استعمال نہیں کیا جاتا یا اس کی مشق نہیں کی جاتی لہٰذا وہ ضائع ہوکر، حافظہ سے غائب ہو جاتا ہے۔ مگر جدید نقطۂ نگاہ یہ ہے کہ کسی مضمون کو پڑھنے کے بعد جب ہم نیا مضمون پڑھتے ہیں تو وہ پچھلے پڑھے لکھے کو مٹا کر کالعدم کر دیتا ہے اور اسی وجہ سے ہم پہلے آموختہ کو بھول جاتے ہیں۔ اسی طرح نیا آموختہ پچھلے آموختہ میں مداخلت کرکے یا اس پر پردہ ڈال کر یا راستہ سے ہٹا کر اسے کمزور کر دیتا ہے۔ اس سے ثابت ہوتا ہے کہ ہم جو سیکھی ہوئی چیزوں کو بھول جاتے ہیں اس کی وجہ یہ نہیں ہے کہ انھیں استعمال میں نہیں لایا گیا یا ان کی مشق نہیں کی گئی بلکہ اس کی اصل وجہ مزاحمتِ رجعی ہے۔

اس قسم کے نقطۂ نگاہ کا تجزیہ، تنقیدی نظر سے کرنا چاہیے اس لیے کہ قابل قبول تجربانی تفتیش کے ذریعہ اس نقطۂ نگاہ کی نہ تو تائید ہوئی ہے! ورنہ تردید۔ فی الحال ہم اسے ایک نظریہ یا مفروضہ مان کر بحث کر سکتے ہیں۔ اگر واقعہ یہی ہے کہ نیا مضمون، پچھلے پڑھے لکھے کو کالعدم کر کے ہمارے حافظہ سے بالکل محو کر دیتا ہے تو پھر اس مشہورِ عام گیت کی سچائی میں کافی معقولیت معلوم ہوتی ہے جس میں کہا گیا ہے کہ ہم جتنا زیادہ سیکھتے ہیں اتنا ہی زیادہ بھولتے ہیں۔

اس مسئلہ کا تجزیہ، ہمیں اس طرح کرنا ہوگا کہ پڑھے ہوئے مواد کی مختلف قسموں میں اور تعلیم حاصل کرنے کے مختلف طریقوں میں امتیاز کیا جائے۔ اگر بیس مہمل لفظوں کی فہرست یاد کرنا ہے تو انھیں رٹ کر ہی یاد کرنا ہوگا۔ اس کے بعد پھر بیس مہمل لفظوں کی ایک اور فہرست یاد کی جائے تو یہ بات سمجھ میں آتی ہے کہ پہلے بیس مہمل لفظوں کی فہرست یاد رکھنے میں، دوسری فہرست حائل ہوگی۔ چوں کہ پورے چالیس مہمل الفاظ کو یاد رکھنا ہے اس لیے انھیں یاد رکھنے کے کام میں اضافہ ہوگا اور بہت زیادہ گڑبڑ بھی پیدا ہوگی۔ اس طرح پہلی فہرست کے جو بیس الفاظ یاد کیے جا چکے تھے، نئی فہرست کے مزید بیس الفاظ یاد کرتے وقت وہ ذہن سے مخفی ہو جائیں گے اور حافظہ بڑی حد تک انھیں فراموش کر دے گا۔

آئیے اب ہم نظم یاد کرنے کے بارے میں غور کریں۔ سوال یہ ہے کہ اگر کسی نظم کے پہلے بند کو یاد کرنے کے بعد دوسرے بند کو یاد کیا جائے تو کیا دوسرا بند، پہلے بند کو حافظہ سے مٹا دے گا۔ اور اسی طرح کیا تیسرا بند، پہلے دو بندوں کو یادداشت سے محو کر دے گا؟ ہماری رائے میں غالباً ایسا نہیں ہوگا، اس لیے کہ نظم میں ایک اور چیز بھی کارفرما ہوتی ہے اور وہ ہے معنی۔ نظم میں تسلسل خیال اور منطقی ربط از اول تا آخر پایا جاتا ہے۔ وحدت تخیل اور اجزا مختلفہ کا باہمی تعلق یادداشت کو مزاحمت کے رجعی عمل سے بچا لیتا ہے۔ اس کا مطلب یہ ہے کہ معنی ایک ایسا سیمنٹ یعنی جوڑنے والا مسالہ ہے جو خلل اندازی کے برخلاف نظم کی یادداشت کو مضبوط کرتا اور بڑھاتا ہے۔

اس کے بعد ہم مخصوص علوم اور ہنرمندیوں کے اکتساب کی طرف رجوع کرتے

ہیں یہ علوم اور ہنرمندیاں، تجربوں اور حصول تعلیم کے لیے کوشش کرنے سے حاصل ہوتی ہیں۔ متعلم، تعلیم کے کسی ایک میدان میں خصوصی مہارت پیدا کرتا ہے۔ اس میدان کے متعدد مضامین کے مابین، باعتبار نفس مضمون، ایک گونہ تعلق ہوتا ہے۔ مثلاً ایک انجینئر ہے، جسے ریاضی، طبعیات، کیمسٹری اور مشین سازی کا مطالعہ کرنا ہوتا ہے وہ ان تمام مضامین کے مابین ایک طرح کا ربط اور تعلق پاتا ہے۔ ایک ڈاکٹر کو لیجیے۔ وہ نفسیات، علم وظائف الاعضاء، علم تشریح، کیمسٹری، اور علم جراثیم کا مطالعہ کرتا ہے، وہ بھی اس نتیجہ پر پہنچتا ہے کہ ان میں سے ہر ایک علم، دوسرے کی تکمیل اور اضافہ میں مدد کرتا ہے اور ان کے مابین ٹکراؤ نہیں ہوتا۔ جملہ تعلیمی میدانوں کی بڑی حد تک یہی حالت ہے۔

غرضیکہ مزید حقائق اور اصول، پچھلی پڑھی ہوئی چیزوں کو نہ تو الجھاتے ہیں اور نہ انھیں یاد رکھنے میں مشکلات پیدا کرتے ہیں۔ بلکہ ان میں ربط قائم کرکے انھیں زیادہ واضح کرتے ہیں۔ مزید معنی اور مفہوم کی غذا پاکر، سابقہ علم اور بھی مضبوط ہوجاتا ہے اور یہ زاید معنی و مفہوم، سابقہ پڑھی ہوئی چیزوں کو کالعدم کرنے کی بجائے انھیں قائم اور مستحکم رکھتے ہیں۔

بنیادی طور پر، مختلف معلومات کو ہم رشتہ کرنے کا نام علم ہے۔ اس لیے جب طلبا کو تعلیم دی جائے تو ہم آہنگ تصورات اور اصولوں کو، زیر مطالعہ مسئلہ کو سمجھنے اور حل کرنے میں بروئے کار لانا چاہیے۔ مختلف مضامین کو مربوط کرنے میں، طلبا کی جتنی مدد کی جائے گی اسی قدر، بعد کی تعلیم، سابقہ تعلیم کو فراموشی کا ہدف بنانے کی بجائے زیادہ مضبوط بنائے گی۔ تاوقتیکہ اس بات کا ٹھوس تجرباتی ثبوت موجود نہ ہو کہ نئی تعلیم سابقہ تعلیم کا نقش مٹا دیتی ہے غالباً یہ مان لینا قرین عافیت ہے کہ مزاحمت کا رجعی عمل، صرف ان مہمل الفاظ پر اثرانداز ہوتا ہے جنھیں رٹ لیا جاتا ہے اور یہ کہ علم کے میدانوں میں، ہنرمندیوں اور مواد مضمون کا تعلق باہمی، سابقہ تعلیم کو کمزور کرنے کی بجائے، اُسے مضبوط بناتا ہے۔

متعلم کی صلاحیت، یاد کی ہوئی چیزوں کی مقدار اور یادداشت | بعض متعلمین میں

اوروں کے مقابلہ میں زیادہ صلاحیت ہوتی ہے اس لیے وہ مزید زیادہ چیزیں یاد کر لیتے ہیں۔ جو سب سے زیادہ پڑھے گا وہ سب سے کم بھولے گا۔ اس کے بہت سے اسباب ہیں۔ جن طلباء نے سب سے زیادہ یاد کیا ہے اُن میں سب سے زیادہ اہلیت ہوتی ہے۔ وہ جو کچھ پڑھتے ہیں اسے خوب سمجھتے ہیں اور اسی وجہ سے ان کی پڑھائی بھر پور ہوتی ہے۔ آموختہ پر ان کی گرفت چوں کہ مضبوط ہوتی ہے اس لیے وہ پڑھی لکھی چیزوں کو بہتر طریق پر یاد رکھتے ہیں۔

علاوہ ازیں، صلاحیت مند طلباء کی دل چسپیوں اور ذہنی سرگرمیوں میں وسعت ہوتی ہے۔ وہ وسیع مطالعہ کرتے ہیں۔ یہی وجہ ہے کہ وہ ایسی چیزوں کو پڑھتے ہیں جو ایک دوسرے سے تعلق رکھتی ہیں۔ یہ وسیع مطالعہ، پڑھی ہوئی چیزوں کو بھلا دینے کی رفتار مدھم کر دیتا ہے اس کا اطلاق ان حقائق، اصولوں اور تعلیمات پر ہوتا ہے جو کسی شخص کی تعلیم کی تشکیل کرتے ہیں۔

موسم گرما کی تعطیلات اور فراموشی

بعض معلم، گرمیوں کے موسم میں تقریباً تین ماہ کی چھٹیوں کو مضرت رساں خیال کرتے ہیں کیوں کہ اس وقفہ میں بچے بہت سی معلومات اور ہنرمندیاں فراموش کر دیتے ہیں۔ یہ سچ ہے کہ طلباء گرمی کی تعطیلات میں اپنی بعض قابلیتوں کو کھو بیٹھتے ہیں اور تعطیلات سے قبل کی تعلیمی حیثیت دوبارہ حاصل کرنے میں، دو سے پندرہ ہفتے درکار ہو سکتے ہیں لیکن بیشتر بچے، تعطیلات گرما کے نقصانات کو تھوڑے سے عرصہ میں ہی پورا کر لیتے ہیں۔

اس کے علاوہ ضروری نہیں ہے کہ موسم گرما کی تعطیلات، ساری کی ساری قابلیتوں کے لیے نقصان رساں ہوں۔ ان چھٹیوں میں قوت مطالعہ کی قابلیت اور قوت استدلال برقرار رہتی ہے گو کہ یہ بھی واقعہ ہے کہ نسبتاً زیادہ باضابطہ قابلیت مثلاً تاریخ، جغرافیہ اور حساب کے مخصوص واقعات کی یادداشت میں کمی واقع ہو جاتی ہے۔ حساب میں کارگر طریق پر استدلال کرنے کی قابلیت میں کوئی کمی نہیں ہوتی۔ گو کہ پہاڑوں اور حساب کے سوالات حل کرنے کی یادداشت ضرور کم ہوتی ہے۔ گرمیوں کی چھٹیوں میں طلباء چوں کہ کچھ نہ کچھ

پڑھتے اور عام سرگرمیوں میں حصہ لیتے رہتے ہیں اس لیے پڑھنے اور استدلال کرنے کی قابلیت ان میں برقرار رہتی ہے۔ لیکن مخصوص رسمی قابلیتوں کی چوں کہ مشق نہیں کی جاتی اس لیے ان میں زوال آجاتا ہے۔

عدم استعمال کی بنا پر آموختہ بھول جانے اور معلومات میں کمی واقع ہونے کے بارے میں بچوں کے ان نقصانات کے متعدد مطالعے کیے گئے ہیں جو تعطیل گرما کے نتیجہ میں پیش آتے ہیں۔ بعض محققین کو جنھوں نے اس مسئلہ کا مطالعہ کیا ہے انکشاف ہوا کہ نقصان کافی ہوجاتا ہے اور انھیں اس بات پر پریشانی ہوئی کہ تعطیل گرما سے قبل کے سال میں طلباء جو پڑھتے لکھتے ہیں یہ چھٹیاں اس پر پانی پھیر دیتی ہیں۔ طلبار کی معلومات کے ذخیرہ کی ناپ تول کرنے کی غرض سے، ان لوگوں نے موسم گرما سے پہلے اور اس کے بعد طلبار کا امتحان لیا اور ان دونوں جانچوں کا موازنہ کرکے حساب لگایا کہ دونوں زمانوں کی استعداد میں کیا فرق ہے۔

تاہم اس بارے میں تمام مطالعوں سے یہ بات ظاہر نہیں ہوتی کہ گرمی کی چھٹیوں سے تمام مضامین میں خسارہ ہوتا ہے۔ آٹھویں اور نویں کلاس کے طلبار کی ایک جانچ سے یہ پتہ چلا کہ الفاظ کے ذخیرے، زبان کی قابلیت، تاریخ، مدنیات، جغرافیہ اور ادب میں تھوڑا بہت فائدہ ہوا۔ البتہ جو کچھ قابل لحاظ نقصان ہوا اس کا تعلق حساب کے عملوں یا اس کے زیادہ میکانکی پہلو سے تھا۔

گرمی کی چھٹیوں کے زمانہ میں اگر قابلیت کم بھی ہوجائے تو اس میں پریشانی کی کوئی بات نہیں اس لیے کہ یہ کمی محض عارضی نوعیت کی ہوتی ہے۔ موسم خزاں میں جب بچے پھر حاضر مدرسہ ہوتے ہیں تو چھٹیوں کی مدت کے بہ قدر، ان کی عمر میں اضافہ ہوجاتا ہے یعنی ان کی عمر، عموماً، تین ماہ بڑھ جاتی ہے اور اسکول سے باہر رہ کر وہ بہت سے مفید تجربے حاصل کرلیتے ہیں۔ چھٹیوں میں اگر کوئی تعلیمی نقصان ہوتا بھی ہے تو بہت جلد وہ اسے پورا کرلیتے ہیں اور زیادہ سہولت اور آسانی کے ساتھ نئی راہ پر گامزن ہوجاتے ہیں۔ خیال یہ ہے کہ شاید، تعلیمی کام کی مصروفیت سے تھوڑی سی رستگاری اچھی چیز ہے اس لیے کہ

طلبا، جب از سرِ نو کام شروع کرتے ہیں تو ان کی پختگی اور تروتازگی میں اضافہ ہوتا ہے۔

ساتویں جماعت کے طلبا کو ایک سمسٹر تک، جو جون میں ختم ہوتا تھا پڑھایا گیا اس کے بعد اس گروپ کی جنرل سائنس میں جانچ کی گئی۔ موسم گرما کی چھٹیوں کے بعد، ستمبر کے مہینہ میں اسی گروپ کی دوبارہ جانچ کی گئی۔ اس اگلے سمسٹر کے دوران، ہر دو ہفتے میں دو جانچیں کی جاتی تھیں۔ ایک نئے مواد کی تحصیل کے بارے میں اور دوسری پرانے مواد کی یادداشت کے سلسلہ میں۔ تین مختلف طرز کی جانچیں استعمال کی گئیں۔ ایک میں واقعاتی معلومات کی مقدار کو جانچا گیا، دوسری میں یہ دیکھا گیا کہ سائنسی مظاہر کی تشریح کرنے میں طالبِ علم کا کیا حال ہے۔ تیسری جانچ سے یہ معلوم کرنا مقصود تھا کہ دی ہوئی معلومات سے، نتائج اخذ کرنے کی طالبِ علم میں کتنی قابلیت ہے۔ واقعات اور معلومات حاصلہ کی جانچ میں طالبِ علم سے خالی جگہوں کو پُر کرایا گیا تھا۔ سائنسی مظاہر کی تشریح کرنے کی قابلیت کا امتحان چند سوالات کے ذریعہ کیا گیا، ہر سوال میں "ایک بیان تھا جس کی پانچ ممکن تشریحیں کی گئی تھیں، جن میں سے صرف ایک تشریح صحیح تھی"۔ دی ہوئی معلومات سے نتائج اخذ کرنے کے سلسلہ میں قابلیت کی جانچ کے لیے بھی "ایک بیان دیا گیا تھا، جس سے پانچ ممکن نتائج اخذ کیے گئے تھے لیکن ان میں سے ایک کا ماخوذ نتیجہ درست تھا"۔ ایک لمبی اور جامع جانچ جون کے مہینہ میں اور دوسری ماہ ستمبر میں کی گئی۔ جون کے نتائج کا چھٹیوں کے بعد ستمبر کے نتائج سے موازنہ کرنے پر ظاہر ہوا کہ جنرل سائنس کی تینوں طرز کی جانچوں میں نقصان کا اوسط ۳ فی صد تھا۔ واقعاتی معلومات میں ۷ فی صد سے قدرے زائد کمی پائی گئی اور اتنی ہی کمی، دی ہوئی معلومات سے نتائج اخذ کرنے میں ظاہر ہوئی۔

انھیں چھٹیوں کے دوران، مظاہرِ سائنس کی تشریح کرنے کی قابلیت میں صرف ۹ فی صد کی کمی واقع ہوئی۔ لہٰذا ظاہر ہے کہ واقعات اور معلومات کے مقابلہ میں، سائنسی اصولوں کی توضیح اور تشریح کرنے کی قابلیت کو کم ضرر پہنچتا ہے۔ مگر یہ چیز کس قدر حیرت افزا ہے کہ یہ بات نتائج اخذ کرنے کی قابلیت پر صادق نہیں آتی۔ اس قابلیت میں اتنا زوال نہیں ہونا چاہیے تھا جتنا کہ واقعات اور معلومات کی یادداشت میں ہوتا ہے۔

موسم گرما کی چھٹیوں میں قابلیت کے نقصان کا جو پتہ چلا وہ بحیثیت مجموعی اتنا نہ تھا جتنا کہ عام طور پر بیان کیا جاتا ہے۔ اس کی وجہ شاید یہ ہے کہ طلباء نے مواد مضمون کا مطالعہ مکمل طور پر کیا ہوگا۔ نئے مواد کی تحصیل اور پرانے مواد کی یادداشت کو جانچنے کی غرض سے ہر دو ہفتے کے دوران، دو امتحان لینے کا جو طریقہ برتا گیا اس کا نتیجہ یہ ہوا کہ بچے اپنے اسباق زیادہ اچھی طرح یاد کرنے لگے۔

ذہنی صلاحیت کے اعتبار سے بھی اس نقصان کا تجزیہ کیا گیا۔ جس گروپ کی ذہنی صلاحیت سب سے اعلیٰ تھی، گرمیوں کی چھٹی کے دوران، اس کی یادداشت میں کم سے کم کمی واقع ہوئی۔ لیکن جس گروپ کی ذہنی صلاحیت بالکل گری ہوئی تھی اس میں یادداشت کا نقصان زیادہ سے زیادہ پایا گیا۔ جو جتنا زیادہ علم رکھتا ہے اس قدر اس کا حافظہ اعلیٰ درجہ کا ہوتا ہے اور جن لوگوں کا علم سب سے گرا ہوا ہوتا ہے۔ ان کا حافظہ بھی سب سے کم درجہ کا ہوتا ہے۔

یہ ماننا پڑے گا کہ سند لینے کے بعد یا اسکول چھوڑ کر کسی وقت بھی، طلباء جب مطالعہ کرنا بند کر دیتے ہیں تو قابلیتوں کے عدم استعمال کی وجہ سے ان کا علم مائل بہ زوال ہو جاتا ہے۔ یہ نقصان ایک لازمی نتیجہ ہے، تاہم امید کی جاتی ہے کہ دوران مطالعہ، طلباء چند ٹھوس نتائج اور عمومی کلیات اپنے ذہن میں مرتب کر چکے ہوں گے جن پر فہم و بصیرت کی بنیاد قائم کی جا سکتی ہے اور جنھیں وہ نہیں بھولتے۔ مثلاً ہو سکتا ہے کہ کوئی شخص اپنے اسباق متعلقہ علم وظائف الاعضاء کی بہت سی تفصیلات بھول جائے، لیکن کسرت، اور مناسب غذا کے استعمال کے بارے میں اس نے کچھ نتائج اخذ کر لیے ہوں۔ اس کے علاوہ یہ بھی ممکن ہے کہ انسانی نظام عضوی کے بارے میں بعض ایسے آدرش اور رجحانات اس کے ذہن میں جڑ پکڑ چکے ہوں جو مسئلہ ارتقاء کے متعلق اس کے طرز زندگی اور نقطۂ نگاہ پر اثر انداز ہونے کا باعث ہوں۔ تعلیم یا اسکول چھوڑنے پر ہی طالب علم سیکھی ہوئی چیزوں کو نہیں بھولتا بلکہ اسکول کی زندگی میں بھی، کسی کورس کے آخری امتحان کے بعد، نیا کورس شروع کرنے پر، وہ اپنی معلومات کا کچھ حصہ کھو بیٹھتا ہے۔ عدم استعمال اور مزاحمت کے عمل رجعی کی بدولت، سابق معلومات کو لازمی طور پر نقصان پہنچتا ہے۔ لیکن رجحانات

نتائج اور تعلیمات کی شکل میں کچھ باقی ماندہ فوائد ضرور حاصل ہوتے ہیں جو کافی عرصہ تک طلبار کے ذہن میں موجود رہتے ہیں۔

آموختہ اور یادداشت کی خصوصیات

تعلیم کے بعض پہلوؤں کی یادداشت زیادہ اچھی طرح محفوظ رہتی ہے اور بعض کی کم۔

یادداشت کے سلسلہ میں آموختہ پر ایک سال گزر جانے کے بعد طلبار کی جانچ کی گئی تاکہ یہ معلوم کیا جا سکے کہ تعلیم کے مختلف پہلوؤں کی یادداشت میں کوئی فرق پایا جاتا ہے یا نہیں۔ جانچ کا ایک خاص منصوبہ بنایا گیا۔ قابلیت کو جانچنے کے لیے طلبار کے سامنے کیمسٹری سے متعلق کچھ صحیح اور کچھ غلط مقولوں کی ایک فہرست رکھی گئی اور اُن سے کہا گیا کہ فہرست میں سے غلط مقولوں کو چھانٹیں۔ کیمسٹری کے مسائل حل کرنے میں جن امور اور اصولوں کو کام میں لانا ضروری ہے انھیں بھی بتائیں۔ یہ بھی جانچ کی گئی کہ کیمسٹری کی اصطلاحات کا طلبار کو کتنا علم ہے، مثلاً کیمیاوی اصطلاحات کی تعریف اور تشریح کرنے میں ان کی قابلیت کا کیا عالم ہے۔ کیمیائی علامتوں، فارمولوں اور کیمیائی گرفت (یعنی کسی عنصر کے ایک جوہر کی قوت، ہائیڈروجن کے ایک یا زیادہ جوہروں سے ترکیب پانے کی گرفت) کے بارے

نقشہ ۱۸ کورس کے دوران سیکھی ہوئی چیزوں کی یادداشت کا فی صد [a]

	لڑکیاں	لڑکے	دونوں
واقعاتی امور کا انتخاب	۶۴	۹۳	۸۴
اصولوں کا اطلاق	۹۳	۹۱	۹۲
اصطلاحات	۴۶	۷۵	۶۶
علامات، فارمولے، اور کیمیاوی گرفت	۶۵	۷۳	۷۰
مساوات کو متوازن بنانے کی قابلیت	۷۶	۷۰	۷۲
	۷۶	۸۷	۸۱

a. Adapted from Fruchey, 1937.

میں طلباء کی معلومات کس درجہ کی ہیں اور مساوات کو متوازن بنانے کی کتنی قابلیت ہے۔

یادداشت کی مقدار معلوم کرنے کی غرض سے، کورس ختم ہونے کے ایک سال بعد، طلباء کا امتحان لیا گیا۔ اسکول کے سال میں، شروع سے آخر تک علم میں جو اضافہ ہوا اس کا کتنے فی صد طلباء کو یاد رہ گیا اسے شکل ۱۸ میں دکھایا گیا ہے۔ مثلاً کیمسٹری کے واقعاتی امور میں دوران سال لڑکیوں نے جو کچھ بھی حاصل کیا تھا، اس کا ۴۶ فی صد انھیں یاد رہا۔ مساوات کو متوازن بنانے میں، لڑکوں کو اپنے کورس کا ۷۰ فی صد یاد تھا۔ صنفی اعتبار سے بھی حاصل شدہ معلومات کی یادداشت کے فی صد میں فرق ہوتا ہے۔ لیکن سب سے زیادہ فرق جو نقشہ ۱۸ سے ظاہر ہوتے ہیں وہ غالباً اتفاقی امور کے نتیجہ میں پیدا ہوئے ہیں اور جو غالباً حقیقی اختلافات کو ظاہر نہیں کرتے۔ عام طور پر صنفی اختلافات کا فرق اتنا زیادہ نہیں ہوتا جتنا نقشہ ۱۸ سے نمایاں ہے۔

نقشہ ۱۸ کے بموجب، اصطلاحات کے علم، یعنی کیمیائی اصطلاحوں کو پہچاننے کی قابلیت میں سب سے زیادہ کمی واقع ہوئی ہے اور اصولوں کے عملی اطلاق کا علم یادداشت میں سب سے زیادہ محفوظ رہتا ہے۔ یہ حقائق اہمیت رکھتے ہیں کیوں کہ ان سے ظاہر ہوتا ہے کہ علم کا استعمال اور اطلاق اتنی تیزی سے فراموش نہیں ہوتا جتنی تیزی سے اصطلاحوں کا علم ذہن سے اتر جاتا ہے۔ لہٰذا استاد کو چاہیے کہ وہ اپنے درس و تدریس کو محض واقعات اور اصولوں کے پڑھانے تک محدود نہ رکھے، بلکہ زندگی میں آئے دن پیش آنے والے حالات سے انھیں مربوط کرکے، علم کو معنویت کی دولت سے مالا مال بنائے۔

اس کے علاوہ یہ بھی سچ ہے کہ آسان مواد کے مقابلہ میں، مشکل موادِ علم زیادہ تیزی سے بھلا دیا جاتا ہے۔ اس کی بڑی وجہ یہ ہے کہ آسان مواد جتنے بھرپور طریق یاد کیا جاتا ہے اور زیادہ عمدگی سے ذہن میں اتر جاتا ہے، مشکل مواد پر اتنی مضبوط گرفت نہیں ہو پاتی۔

اعادہ اور یادداشت

ہو سکتا ہے کہ طالب علم، اپنے پڑھنے کا وقت صرف مطالعہ پر صرف کردے یا اس وقت کا کچھ حصہ، سبق کی یادآوری اور اعادہ پر صرف کرے۔ محض مطالعہ کرنے سے کام نہیں چلتا کیوں کہ اس طریقہ سے،

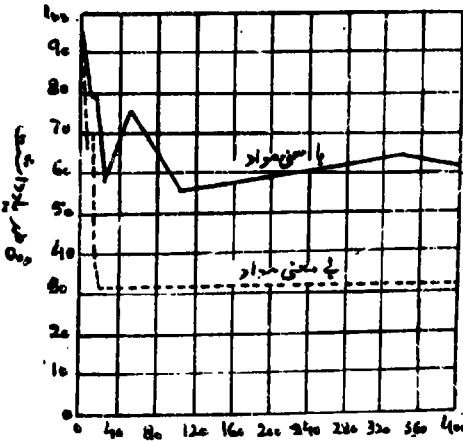
موادِ سبق حافظہ میں کم سے کم باقی رہتا ہے۔ لیکن اگر سبق کی یاد، تازہ کی جاتی رہے اور طالب علم اسے دہراتا رہے تو اس کی یادداشت نہ صرف فوری طور پر بلکہ طویل عرصہ تک باقی رہے گی۔ سبق کے لیے جتنا وقت نکالا جائے اس کے آدھے وقت سے لے کر تین چوتھائی سے زائد تک موادِ سبق کی یادآوری اور اعادہ پر صرف کرنا نفع بخش ثابت ہوتا ہے۔

جس موادِ سبق کو یاد رکھنا منظور ہو اس کے بیان اور تشریح کے لیے اعادہ نہ صرف ایک کارگر ذریعہ بن سکتا ہے بلکہ اعادہ کے دوران طلبا کا دماغی رجحان بھی اس مواد کو سمجھنے اور یاد رکھنے کی طرف مبذول کیا جا سکتا ہے۔ اس معاملہ میں عملی توجہ اور حصولِ علم کے لیے ارادہ کرنے کی ضرورت ہے۔ اکثر دیکھنے میں آیا ہے کہ طلبا، اپنے سبق کو توجہ اور ارادہ کے بغیر پڑھتے ہیں۔ ان امور پر اُس باب میں بحث کی گئی ہے جو "مطالعہ اور سیکھنے کے طریق" سے متعلق ہے۔

مواد کی معنویت اور یادداشت

بامعنی اور بےمعنی مواد کی یادداشت سے متعلق بہت سے تجربات کیے گئے ہیں۔ نتائج سے ظاہر ہوتا ہے کہ بےمعنی مواد، جیسے مہمل الفاظ، طلبا، بہت جلد بھول جاتے ہیں۔ اس کے برخلاف بامعنی مواد زیادہ عرصہ تک یاد رہتا ہے۔ بےمعنی مواد کو یاد رکھنے کا انحصار، محض قوتِ حافظہ پر ہے۔ اس کے برعکس بامعنی مواد کو یاد رکھنے میں اس سے تعلق رکھنے والی چیزیں مدد کرتی ہیں۔ سابقہ معلومات سے مربوط امور، نظموں میں الفاظ کی بندش اور خیالات جو دوسرے خیالات سے پیدا ہوتے ہیں ان واقعات، الفاظ اور خیالات کے مقابلہ زیادہ عرصہ تک یاد رہتے ہیں جو الگ الگ ہوں اور جن کا ایک دوسرے سے کوئی ربط یا تعلق نہ ہو۔ شکل ۲۴ میں بامعنی اور بےمعنی مواد کی یادداشت کا موازنہ کیا گیا ہے۔ اس موازنہ میں آپ دیکھیں گے کہ بامعنی اور بےمعنی مواد، دونوں کو بھول جانے کی رفتار، ابتدائی ہنگام دونوں میں تیز ہے لیکن بےمعنی الفاظ کو بھولنے کی رفتار مقابلتاً زیادہ تیز ہے۔

لہٰذا پڑھاتے وقت یہ بات ذہن میں رکھنا بہت ضروری ہے کہ طلبا، مواد کو اتنی وضاحت کے ساتھ اور مکمل طور پر سیکھ لیں کہ اسے بھول جانے کا کم سے کم امکان

ہو۔ جب طالب علم یہ کہتا ہے کہ "استاد نے اس بات کو اتنا واضح اور صاف کر دیا ہے کہ میں اسے مشکل سے بھلا سکتا ہوں" تو وہ نفسیاتی لحاظ سے بالکل ٹھیک کہہ رہا ہے۔ حصولِ تعلیم میں وضاحت اور صفائی، موثر یادداشت کے لیے اہم ترین چیز ہے اور ظاہر ہے کہ جب تک کوئی بات سیکھی نہ جائے گی، یادداشت کا کوئی سوال ہی پیدا نہیں ہوتا۔

(From Robert A. Davis & C.C. Moore, 'A Method of Measureing Retention', Journal of General Psychology, 1935)

شکل ۱۴-۲۴ یاد آوری کی جانچ کے مطابق با معنی اور بے معنی مواد کی یادداشت۔ بے معنی مواد کا خط منحنی ۱۸ مطالعوں پر اور با معنی مواد کا خط منحنی ۲۲ مطالعوں پر مبنی ہے۔

سیکھنے کی نیت حاصل شدہ استعداد کی مقدار کا فیصلہ بڑی حد تک اس بات سے کیا جاتا ہے کہ طالب علم کو اسے سیکھنے اور یاد رکھنے کی کتنی خواہش ہے۔ اگر توجہ میں بے نیازی برتی جائے، اور سبق کی تکرار، رسمی اور برائے نام ہو اور اسے یاد رکھنے کی نیت کم ہو یا بالکل ہی نہ ہو تو استعداد بھی معمولی ہوگی اور پڑھا لکھا بھی کم یاد رہے گا۔ لہٰذا یادداشت کے لیے دلچسپی اور نیت دونوں ضروری ہیں۔

موجودہ نظامِ تعلیم میں لازمی کورسوں کی بھرمار ہے اور ہر کورس کے آخر میں ایک

امتحان دینا پڑتا ہے۔ یہی وجہ ہے کہ طالب علم کی یہ نیت نہیں ہوتی کہ کورس کے مواد کو یاد رکھے بلکہ اس میں اسے بھول جانے کا ذہنی رجحان فروغ پاتا ہے۔ کورس کے خاتمہ پر طلباء اطمینان کا سانس لیتے ہیں اور انھوں نے جو چیزیں سیکھی ہیں انھیں یاد رکھنے کی بہت کم کوشش کرتے ہیں یا قطعی کوشش نہیں کرتے لہٰذا وہ انھیں بہت تیز رفتاری کے ساتھ بھلا دیتے ہیں اور فراموشی کے عمل کو روکنے کی بالکل کوشش نہیں کرتے۔

کامل عبور ضرورت سے زیادہ اعادہ

فراموشی کا سدباب کرنے کا بہترین طریقہ یہ ہے کہ جو کچھ سیکھنا ہو اسے کامل طور پر سیکھا جائے۔ جس چیز کو سرسری طور پر سیکھا جاتا ہے اسے بہت جلد بھلا دیا جاتا ہے۔ اگر کوئی طالب علم کسی نظم کو اتنا یاد کرتا ہے کہ غلطی کیے بغیر اسے لفظ بہ لفظ دہرا سکے، اگر وہ اپنا سبق عجلت میں پڑھتا ہے اور تمام واقعات کی بجائے صرف چند واقعات پیش کر سکتا ہے، اگر وہ پیانو پر محض جزوی طور پر راگ بجا سکتا ہے تو وہ تمام مواد، جس پر اس کی گرفت کمزور ہوتی ہے، بہت جلد اس کے ذہن سے اتر جائے گا۔ حصول تعلیم کو اس مرحلہ سے آگے لے جانا ضروری ہے تاکہ واقعات، معلومات، اور خیالات کو پوری طرح سمجھ لیا جائے اور انھیں پائیداری کے ساتھ یاد رکھا جا سکے۔ جس طرح ایک کھونٹے کو گہرا گاڑا جاتا ہے تاکہ وہ مضبوط رہے، ایک رسی زائد گانٹھ دے کر باندھی جاتی ہے اور ایک زائد کیل گاڑ دی جاتی ہے، نیز وہ تمام احتیاطیں برتی جاتی ہیں جن سے یہ تمام چیزیں ڈھیلی نہ پڑنے پائیں ٹھیک اسی طرح فراموش کاری کو روکنے کے لیے ضروری ہے کہ متعلم، مطالعہ کرے، اس پر نظر ثانی کرتا رہے، یہاں تک کہ مواد سبق، اس کے ذہن میں مضبوطی سے اور کامل طور پر جگہ کرلے۔

تعلیم کا ایک مرحلہ یہ ہے کہ سبق یاد کر لیا جائے۔ اسی مرحلہ سے آگے بڑھ کر سبق کو بار بار دہرانا، ضرورت سے زیادہ اعادہ کے زمرے میں آتا ہے اگر کسی بچے نے، حساب کے پہاڑوں کو اس طرح یاد کیا ہے کہ سوال کرنے پر وہ غلطی کیے بغیر ٹھیک جواب دے سکے تو اس کا مطلب یہ ہے کہ اس نے پہاڑے یاد کر لیے ہیں لیکن اس منزل پر پہنچنے کے بعد

بھی اگر وہ انھیں بار بار دہراتا رہے کہ اس کے عمل کے بارے میں کہا جا سکتا ہے کہ وہ پہاڑوں کو ضرورت سے زیادہ رٹنا چاہتا ہے۔ سبق کی تکرار اور اسے ذہن نشین کرنے پر جو وقت صرف کیا جاتا ہے وہ رائیگاں نہیں جاتا بلکہ ایک حد تک یہ وقت کا مفید استعمال ہے۔ مثلاً اگر کچھ غیر ملکی الفاظ، یا کسی نظم یا بعض ضروری اور بنیادی حقائق یاد کرنے کے لیے ایک گھنٹہ درکار ہوتا ہے تو ان پر عبور حاصل کرنے کی غرض سے آدھا گھنٹہ یا پچاس منٹ تک مزید دہرانا نفع بخش ثابت ہوگا۔ کسی موضوع کو صرف یاد کرلینے کے بعد اگر زیادہ تفصیل کے ساتھ پڑھا جائے تو یہ تضیع اوقات نہیں ہے اس لیے کہ سبق کی تکرار، جس مقدار میں فراموش کاری کا سدِّ باب کرتی کرتی ہے اس کی بنا پر وقت کا یہ بہت اچھا مصرف ہے۔ سبق کی مضبوط گرفت کی اہمیت، کمزور گرفت کے مقابلہ میں، روزِ روشن کی طرح عیاں ہے۔ خواہ کمزور گرفت، آسانی سے ڈھیلی ہونے والی نہ ہو۔

نظرِ ثانی اور یاد رکھنے کی مشق بعض حقائق، اسمار، مقامات اور واقعات حافظہ سے نکل جاتے ہیں۔ یہ امر ناگزیر ہے۔ جو ہم پڑھ لیتے ہیں، اس سب کو یاد رکھنے کا کوئی ممکن طریقہ معلوم نہیں ہو سکا۔ لوگوں کے حافظہ اور حصولِ تعلیم کی قوتوں میں زبردست فرق پایا جاتا ہے، تاہم یادداشت خواہ کتنی بھی قوی ہو، انسان پیدائش کے وقت سے تا زمانہ حال جو بھی سیکھتا چلا آیا ہے صرف اس کے چھوٹے سے حصہ کو یاد رکھ سکتا ہے۔ جو بھی علم حاصل کیا جائے اگر اس کا استعمال نہ ہوگا یا اس کی طرف توجہ شاذ و نادر کی جائے گی تو ممکن ہے وہ حافظہ سے نکل جائے، لیکن ضرورت پڑنے پر اُسے از سرِ نو تازہ کیا جا سکتا ہے اور شاید اسے دوبارہ حاصل کرنے میں عموماً اتنا وقت نہیں لگے گا جتنا کہ پہلی بار سیکھنے میں لگا تھا۔ ہم زیادہ اس مواد کو یاد رکھتے ہیں جس کی ضرورت پڑتی ہے اور جس کی مشق کی جاتی ہے یا پھر ان چیزوں کو یاد کیا جا سکتا ہے جن کے نقوش ہم آہنگ واقعات، یا جذبات سے لبریز حالات (مثلاً غیر معمولی کامیابی اور خوشی) کی وجہ سے ذہن پر کندہ ہو چکے ہوں۔

بعض معلومات ایسی ہوتی ہیں، جنھیں آدمی یاد رکھنا چاہتا ہے مثلاً حساب کے

پہاڑے، مختلف قسم کی نظمیں، الفاظ، تکنیکی اصطلاحیں، مختلف زبانیں اور تاریخ کے اہم واقعات
اکتساب علم اور اسے سمجھ لینے کے بعد، وقتاً فوقتاً نظرثانی کرنا اور سخت محنت سے کام
لینا ضروری ہے تاکہ بھولنے کا امکان کم ہو۔ ایک اور اہم اصول ہے جسے برتنا چاہیے۔
وہ یہ ہے کہ کسی چیز کو سیکھنے کے بعد، پہلی نظرثانی یا مشق، تھوڑا سا وقت گزر جانے پر
ہی، شروع کر دینی چاہیے۔ فرض کیجیے کہ غیر ملکی زبان کے نئے الفاظ یاد کیے گئے ہیں۔
اب اگر ان کے یاد کرنے اور ان پر نظرثانی کے درمیان طویل وقفہ دیا جائے گا تو یہ الفاظ
حافظہ میں موجود نہیں رہیں گے۔ لیکن اگر نظرثانی تھوڑے وقفہ کے بعد، مثلاً دوسرے دن
کرلی جائے گی تو بھول جانے کے امکان کو ختم کیا جا سکتا ہے۔ بعد میں آنے والی مشقوں
کے درمیان، وقفہ کی مدت بتدریج بڑھائی جا سکتی ہے۔ مثلاً اگر پہلی نظرثانی ایک دن
کے وقفہ سے کی جائے تو دوسری، تیسری، چوتھی، پانچویں اور چھٹی نظرثانی کے درمیان
علی الترتیب، دو دن، چار دن، آٹھ دن، سولہ دن اور بتیس دن کا وقفہ دینا چاہیے، اگر
قریب قریب سلسلۂ ہندسیہ کے مطابق ہر اگلے وقفہ کو پچھلے وقفہ سے دوگنا کر دیا جائے تو نتیجہ
اطمینان بخش ہوگا۔ اگر وقفہ زیادہ طویل کیا گیا تو طالب علم محسوس کرے گا کہ فراموشی کا عمل
اس حد تک حاوی آگیا ہے کہ دوبارہ اس علم کو یاد کرنے کے لیے کافی مشق کی ضرورت ہے
وقفوں کی درمیانی مدت اتنی ہونی چاہیے جس سے دوبارہ یاد کرنے کی ضرورت کم سے کم
ہو۔ مجموعی حیثیت سے، وقفوں کو بتدریج بڑھانا، سبق کو دوبارہ یاد کرنے میں مددگار ہوتا
ہے اور اس میں کم محنت کرنی پڑتی ہے۔ نظرثانی پر اگر مختص وقت، احتیاط اور سلیقہ
کے ساتھ، کئی حصوں میں تقسیم کر دیا جائے تو فراموش کاری زیادہ حد تک روکی جا سکتی
ہے، بہ نسبت اس کے کہ مختص وقت کو مشق پر ایک ہی دفعہ صرف کیا جائے یا بے قاعدہ
طریق سے، طویل وقفہ تک، مشق کیے بغیر کچھ حصوں میں تقسیم کیا جائے۔

یاد کرنے اور بھول جانے کے باضابطہ اور باقاعدہ پہلو کے علاوہ ایک بالواسطہ
اور غیر رسمی طریقہ بھی ہے جس سے پڑھنے اور یادداشت رکھنے میں سہولت پیدا کی جا سکتی
[illegible] مروجہ دستور

کے مطابق یاد کرتا ہے۔ وہ الفاظ کی ایک فہرست کے معانی رٹ کر اپنے ذخیرۂ الفاظ میں اضافہ کرتا ہے۔ اس کے بعد جب اس میں یہ قابلیت پیدا ہو جاتی ہے کہ ان تمام الفاظ کا مطلب غلطی کیے بغیر بتا سکے تو پھر باقاعدہ ان پر نظرثانی کرتا ہے تاکہ ان کے معانی بھول نہ جائے۔

اس طرح کی مشق اور نظرثانی کارگر ثابت ہوتی ہے۔ تاہم ہمیں اس علم کو نظر انداز نہیں کرنا چاہیے جو ضمنی طور پر حاصل ہوتا ہے۔ الفاظ کے ذخیرہ میں محض اسباق کے الفاظ یاد کرنے سے ہی اضافہ نہیں ہوتا، اس کو باقاعدہ مشق اور نظرثانی کے بغیر بھی بڑھایا جا سکتا ہے۔ بچے ہوں یا بالغ آدمی دونوں، بیشتر الفاظ غیر رسمی اور ضمنی طور پر سیکھتے ہیں گفتگو اور تقریر سن کر، یا اخبارات، رسالے اور کتابیں پڑھ کر بھی، ہم بہت سے الفاظ سے شناسا ہوتے رہتے ہیں۔ نئے الفاظ کے معنی یا تو لغت میں دیکھ کر معلوم کر لیے جاتے ہیں یا ان کا مطلب ایسا شخص بتا دیتا ہے جو ان لفظوں کے معنی سے واقف ہو۔ الفاظ چوں کہ بول چال اور تحریری جملوں میں، دوسرے لفظوں سے ملا کر استعمال کیے جاتے ہیں لہٰذا ان کا مفہوم ایک مخصوص متن سے وابستہ ہوتا ہے۔ تقریر و تحریر میں، ربط خیالات کی وجہ سے، معانی ایک عملی شکل اختیار کر لیتے ہیں۔ الفاظ کا ذخیرہ مہیا کرنے اور ان کا مطلب یاد رکھنے کے لیے ضروری ہے کہ مطالعہ وسیع ہو تاکہ مختلف معنوں میں الفاظ کے استعمال سے واقفیت پیدا کی جا سکے۔ یہاں یہ بتا دینا ضروری ہے کہ الفاظ کے معانی سے آگاہی حاصل کرنے کے لیے، آپس کی بات چیت مباحثے، تحریر اور تقریر کی ترغیب دی جا سکتی ہے۔

یہی تصورات تعلیم کے دوسرے میدانوں پر منطبق ہوتے ہیں۔ مضمون نگاری کے قاعدوں کو ازبر کر کے، طلبا، مضمون نگاری کے اصولوں کو سیکھ سکتے ہیں۔ ان قاعدوں کو، کم سے کم تھوڑے عرصہ کے لیے، باضابطہ نظرثانی کے ذریعہ حافظہ میں محفوظ کیا جا سکتا ہے۔ بہرحال اس سلسلہ میں زیادہ نفسیاتی طریقہ یہ ہے کہ طلبا کو تعلیمی منصوبوں سے متعلق انشا پردازی اور خطوط نویسی کی طرف مائل کیا جائے۔ پھر مدرس اپنے شاگردوں کی تحریری خوبیوں اور خامیوں کو واضح کرنے کی غرض سے اور ان کو بہتر بنانے کا سمجھا دینے کے لیے، مضمون نگاری کے اصولوں کو بروئے کار لا سکتا ہے اس طرح مضمون نگاری کے دوران ہی میں،

انشار کے اصولوں سے واقفیت پیدا ہوتی رہتی ہے۔ ان اصولوں کو رٹنے کی بجائے ان پر عمل اور ان کی مشق کر کے، انھیں زیادہ آسانی سے یاد رکھا جا سکتا ہے۔ اور ان کی یاد دوبارہ تازہ کی جا سکتی ہے۔ اگر ہم مصنوعی صورت حال کی بجائے، اصل صورت حال کے مطابق علم حاصل کریں تو یاد دہانی کے سوتے زیادہ کھل جاتے ہیں اور یادآوری کی قوت دوبالا ہو جاتی ہے۔

آموختہ کی مسلسل اور باقاعدہ نظرثانی ایسا عملی طریقہ نہیں ہے جس سے سیکھے ہوئے مواد کی اس بڑی مقدار کو گلدستۂ طاق نسیاں بننے سے روکھا جا سکے جو سال بہ سال جمع ہوتی رہتی ہے یہ ایک ناممکن طریقہ کار ہے اس لیے کہ اگر اس پر عمل کیا جائے تو جلد ہی وہ مرحلہ آئے گا جب ہمیں اپنا سارا وقت سابقہ معلومات کی نظر ثانی پر صرف کرنا ہوگا اور نئے مواد اور نئی ہنرمندیوں کے لیے ایک لمحہ بھی ہمارے پاس باقی نہ بچے گا۔ مختلف میدانوں میں جم کر مطالعہ کرنا، ہماری پرانی استعدادوں اور قابلیتوں کو برقرار رکھنے کے لیے عموماً کافی ہوتا ہے اور اس طرز کے مطالعہ سے نئی قابلیتیں فروغ پاتی ہیں۔ علم ایسی چیز ہے جس کی ہر شاخ ایک دوسرے سے تعلق رکھتی ہے یہی وجہ ہے کہ حاصل شدہ علم پر نظر ثانی کرنا ایک شدنی چیز ہے جو اکثر ہو کر رہتی ہے۔

بہرحال یہ تسلیم کرنا ہوگا کہ ایک ایسا وقت آتا ہے جب بھولے ہوئے مواد اور نئے حاصل کردہ مواد کی مقدار، قریب قریب برابر ہو جاتی ہے۔ توازن کا یہ نقطہ ہماری نشوونما کی اس حد کو ظاہر کرتا ہے جو سیکھنے کے ذریعہ ہو سکتی ہے۔

یاد رکھنے کا بہتر طریقہ

قریب قریب ہر روز، ہمیں کسی نام، کسی اہم صورت حال، عدد، یا کسی اہم واقعہ کو یاد کرنے کی ضرورت پیش آتی ہے۔ ہماری یادداشت جب جواب دے دیتی ہے تو بسا اوقات ہم زِچ ہو جاتے ہیں اور ہمیں اپنے حافظہ کی ناکامی پر شدید کوفت ہوتی ہے۔ استاد اور شاگرد دونوں ہی اپنے اپنے حافظہ کا سہارا تلاش کرتے ہیں۔ یادداشت

میں جتنا زیادہ مواد ہوگا اسی قدر دماغی فعل زیادہ کارگر ہوگا۔ ہر وہ بحث جو یادداشت بڑھانے کے سلسلہ میں کی جائے گی، ہر شخص کے لیے بے حد اہم ہوگی۔

دراصل عمدہ حافظہ کی تمام تر غایت یہ ہے کہ علم حاصل کیا جائے اور اسے ذہن میں برقرار رکھا جائے۔ ذہنی دولت حاصل کرنے کے لیے وہی طریقہ استعمال کیا جانا چاہیے جو دولت مند بننے کے لیے اختیار کیا جاتا ہے یعنی دولت حاصل کرتے رہو اور اسے برقرار رکھو۔

پہلا مسئلہ یہ ہے کہ یاد رکھنے کے قابل علم کس طرح حاصل کیا جائے۔ حصولِ علم کے لوازمات حسب ذیل ہیں:

۱۔ سیکھنے اور سیکھے ہوئے کو یاد رکھنے کی خواہش، یعنی دلچسپی اور حصول علم کی نیت ہونی چاہیے۔

۲۔ جو چیز سیکھنی ہو اس کی طرف پوری توجہ اور انہماک ہونا چاہیے۔

۳۔ ادراک اور سمجھ بوجھ کا واضح اور جامع ہونا ضروری ہے۔ معانی کو اچھی طرح سمجھنا چاہیے۔

۴۔ اگر کوئی مشکل درپیش ہو تو اس کی وضاحت کے لیے سوالات کیے جانے چاہئیں۔

کسی خیال، اصول، حقیقت واقعی، یا کسی نام یا کسی اہم واقعہ کو پورے طور پر سمجھ جانے اور سیکھ لینے کے بعد، اگلا قدم یہ ہے کہ اسے یاد رکھا جائے۔ بھول جانے کے عمل کو جتنا گھٹایا جا سکے، گھٹانا چاہیے۔

۱۔ آموختہ کو پڑھنا اور دہرانا چاہیے۔

۲۔ آموختہ پر غور و فکر کیا جائے اور اس کے بارے میں دوسروں سے بات چیت کی جائے۔ کچھ چیزوں کو یاد رکھنے کے لیے، مشق کا استعمال کارگر طریق پر کیا جا سکتا ہے۔ مثلاً تاریخوں، ناموں اور واقعات کا یاد رکھنا۔

۳۔ نئی حاصل کی ہوئی معلومات کا رابطہ اس سابقہ معلومات کے ساتھ قائم کرنے کی کوشش کی جائے، جس سے اس کا منطقی تعلق ہے۔

۴۔ موادِ تعلیم کو بڑی بڑی اکائیوں میں منظم کیا جائے تاکہ تعلیم الگ تھلگ ٹکڑوں اور چھوٹے چھوٹے بے تعلق حصوں میں نہ بٹ جائے۔

اب ہم اس وضاحت کا اطلاق، شیکسپیئر کے کسی ڈرامہ کے چند اشعار پر کرتے ہیں سب سے پہلی ضرورت یہ ہے کہ طالب علم کو اس ڈرامہ سے دلچسپی ہو۔ ذاتی فخر (یعنی شیکسپیئر جیسے عظیم شاعر کے ڈرامہ میں شمولیت کا احساس)، اشعار کا فی نفسہٖ دل چسپ ہونا، ان اشعار کی یادداشت کو ایک پسندیدہ چیز خیال کرنا، ایسی باتیں ہیں جو دل چسپی کی محرک ہو سکتی ہیں۔ ادبیات کی کلاس خود فیصلہ کر سکتی ہے کہ شیکسپیئر کے ڈراموں میں سے کسی ڈرامہ کے ایک ٹکڑے کو اسٹیج پر پیش کرنے سے، کلاس میں شیکسپیئر پڑھنے والوں کو کتنا فائدہ پہنچے گا۔ اور یہ بات خود طلبا کو ڈرامہ میں دل چسپی لینے کی طرف مائل کر سکتی ہے۔

جن اشعار کو یاد کرنا ہے طلبا کو ان کے ہر لفظ کا مطلب سمجھنا ضروری ہے یہ بہت اچھا خیال ہے کہ استاد اور طلبا ان اشعار کو اپنے لفظوں میں ادا کریں یعنی ان کی تشریح کریں تاریخی تلمیحات اور نفسیاتی مضمرات کو بھی بخوبی سمجھنا ضروری ہے۔

اس کے بعد، ڈرامہ کی عبارت کو لفظ بہ لفظ یاد کیا جائے۔ اس کام کو پورا کرنے کے لیے ضروری ہے کہ عبارت کو کئی بار دہرایا جائے۔ عبارت کے بڑے بڑے حصے یاد کیے جائیں چھوٹے چھوٹے ٹکڑوں کو یاد کرنا مفید نہ ہوگا، شیکسپیئر کے مختلف بیانات کے باہمی تعلق کو سمجھنا بھی ضروری ہے۔ یاد کی ہوئی عبارت کو، باآوازِ بلند، اور دل ہی دل میں کبھی کبھی دہرا لیا جائے۔ آدمیوں کے ناموں کو یاد کرنے اور یاد رکھنے کی غرض سے، اوپر بتائے ہوئے طریقوں میں سے بعض طریقے کام میں لائے جا سکتے ہیں۔

جس مواد کو لفظ بہ لفظ یاد کرنا ضروری نہ ہو، اس کے ادراک اور فہم پر بھی اتنا ہی زور دیا جا سکتا ہے جس قدر لفظ بہ لفظ یاد کیے جانے والے مواد پر زور دیا جاتا ہے۔ لیکن نئے آموختہ اور سابق آموختہ کے درمیان رابطہ پیدا کرنے اور انھیں بڑی اور بامعنی اکائیوں میں منظم کرنے کا موقع ملتا رہتا ہے۔ ایسا کرنے کی غرض یہ ہے کہ مزاحمت کے مخالفانہ رجعی عمل کو روکا جائے اور آموختہ سے میل رکھنے والے مضامین یا مواد کے

باہمی تعلق کے ذریعہ، آموختہ کی یادداشت میں اضافہ کیا جائے۔

یادداشت کے سلسلہ میں ایک اور مثال سے اس موضوع کی وضاحت کی جاسکتی ہے۔ جمع کے مجموعے اور ضرب کے پہاڑے اس بارے میں قابل غور ہیں۔ انھیں یاد کرنے کے لیے کافی مشق کی ضرورت ہے لیکن ان کی قدر و قیمت بتانے کے لیے ضروری ہے کہ ضمنی طور پر ٹھوس چیزوں کے ذریعہ، ان کا مفہوم واضح کیا جائے تاکہ بچوں کو معلوم ہو جائے کہ جمع کرنے اور ضرب دینے کا واقعی کیا مطلب ہے۔ مشق اور ٹھوس چیزوں کے ذریعہ وضاحت دونوں کو اصلی اور واقعی مسائل پیش کرکے انجام دیا جائے تاکہ جمع اور ضرب کو ہندسوں کی ہر ترتیب اور ترکیب میں استعمال کیا جاسکے اور چوں کہ بچوں نے انھیں اصلی اور واقعی حالات میں سیکھا ہے اس لیے انھیں جمع کے مجموعوں اور ضرب کے پہاڑوں کو خاطر خواہ یاد رکھنے میں مدد ملے گی، اور آموختہ کی یاد تازہ کرنے کے لیے بہت سے اشارے دستیاب ہوں گے۔ اچھی یادداشت کی راہ نمائی کے لیے جن آٹھ راہ نما گُروں کا اوپر ذکر کیا گیا ہے اُن کا استعمال مذکورہ بالا توضیحی مثالوں میں کیا جاچکا ہے۔

خلاصہ اور اعادہ

ہم اپنے آموختہ کا بیشتر حصہ بھول جاتے ہیں۔ بھول جانے کے مختلف مدارج ہیں، یعنی یادداشت کے بالکل ضائع ہوجانے سے لے کر، یادداشت کے مکمل برقرار رہنے تک۔ سبق کو یاد کرنے کے فوراً بعد بھول جانے کا عمل بہت تیزی سے ہوتا ہے لیکن جوں جوں وقت گزرتا جاتا ہے اس کی رفتار مدھم پڑتی جاتی ہے۔ بظاہر کالج میں، بھول جانے کی رفتار سب سے تیز، ہائی اسکول میں اس سے کم اور ابتدائی اسکول میں سب سے کم ہوتی ہے۔

پڑھائی کے بعد کی سرگرمی، پچھلے پڑھے لکھے کو بہت جلد محو کر دیتی ہے اور سابق کے آموختہ پر اس عمل کو 'مزاحمت کارجعی عمل' کہتے ہیں۔ پڑھنے کے بعد، سو جانا، بھولنے کے اثر کو کم کر دیتا ہے۔

علم چوں کہ بیشتر مربوط ہوتا ہے اس لیے بعد کا مطالعہ اور تجربات، سابق آموختہ کو محو کرنے کے بجائے اس میں اضافہ کرتے اور تقویت پہنچاتے ہیں۔

سب سے لائق طالب علم، سب سے زیادہ علم حاصل کرتا اور سب سے زیادہ اسے یاد رکھتا ہے۔ اس کی وجہ یہ ہے کہ کم درجہ کی قابلیت کے طالب علم کے مقابلہ میں وہ اپنے آموختہ کو زیادہ بہتر طریق پر سمجھتا ہے۔

نسیان کا اثر عموماً موسم گرما کی تعطیلات میں ہوا کرتا ہے۔ واقعات کی یادداشت پر ان چھٹیوں کا سب سے زیادہ اثر پڑتا ہے۔ لیکن عام قسم کی قابلیت، مثلاً پڑھنے کی صلاحیت میں اضافہ ہو جاتا ہے۔

حصول علم کے بعد، اس پر پہلی نظر ثانی جلد سے جلد کر لینی چاہیے، یعنی ایک یا دو دن کے اندر اندر۔ بعد کے اعادوں کے درمیانی وقفہ کو بتدریج بڑھایا جائے۔ نظر ثانی گہری ہونی چاہیے۔ لیکن نظر ثانی کرتے وقت نئے خیالات اور نئے مطالب کی تلاش کی جائے۔

اچھی یادداشت یا حافظہ کا انحصار ایک تو اس بات پر ہے کہ اس کا مطالعہ صاف اور واضح ہو اور دوسرے یہ کہ علم کا استعمال کیا جائے اور اسے دہرایا جائے۔ علم کے استعمال اور دہرانے کا نتیجہ یہ ہوگا طالب علم سبق سے میل رکھنے والے دوسرے مضامین سے واقفیت پیدا کر سکے گا اور اسے زیادہ بڑی اور با معنی اکائیوں کو منظم کرنے کا موقع مل جائے گا۔

اپنی معلومات کو جانچیے

۱۔ اکثر کہا جاتا ہے کہ "تحصیل علم کی رفتار، تو اُس کی سُست ہے، لیکن جو پڑھتا ہے اس سے چمٹا رہتا ہے۔" اس مقولہ پر اپنی رائے ظاہر کیجیے۔

۲۔ جب کوئی طالب علم اس سبق کو پڑھ چکے جسے وہ یاد رکھنا چاہتا ہے تو اس کا دوبارہ مطالعہ کب کرنا چاہیے؟

۳۔ کسی گیت میں مذکور ہے، جتنا پڑھتے جاؤ گے اتنا ہی بھولتے رہو گے'' اور لفظوں کے کچھ جوڑ توڑ کے بعد نتیجہ نکالا گیا کہ پڑھنے لکھنے سے کوئی فائدہ نہیں۔ اس گیت کے بارے میں اپنی رائے بتایئے۔

۴۔ ہم جو پڑھتے ہیں اس کا زیادہ حصہ بھول جاتے ہیں اور مقابلتاً تھوڑا سا حصہ یاد رہتا ہے۔ اس کا موازنہ کچی دھات سے کیا جاتا ہے جو بھاری مقدار میں کان سے کھودی جاتی ہے لیکن جس سے پکی دھات قلیل مقدار میں برآمد ہوتی ہے۔ اس بیان پر تبصرہ کیجیے۔

۵۔ متعلم کی صلاحیت، پڑھی ہوئی چیزوں کی مقدار اور یادداشت کے بارے میں نفسیاتی حقائق کیا ہیں؟

۶۔ کیا کوئی شخص اپنی یادداشت کی صلاحیت بہتر کرسکتا ہے؟ کیا وہ یاد کرنے کے طریقوں میں مزید سدھار کرسکتا ہے؟ اگر کرسکتا ہے تو کس طرح؟

۷۔ کامل طور پر سیکھنے اور یادداشت کے مابین کیا تعلق ہے؟

۸۔ اعادہ سے ہمارا مطلب یہ ہے کہ متعلقہ مواد کی یاد آوری کی جائے۔ اُسے دہرایا جائے اس پر بحث و مباحثہ کیا جائے اور اس کی تکرار کی جائے۔ اعادہ کا جو اثر یادداشت پر پڑتا ہے، اس پر بحث کیجیے۔

۹۔ اس کی کیا وجہ ہے کہ کالج کے طلبا کے مقابلہ میں، ابتدائی اسکول کے بچے اپنے اسباق کو کم بھولتے ہیں؟

۱۰۔ کارگر نظر ثانی کے کیا اصول ہیں؟

۱۱۔ ہر چیز کو سیکھ لینے کے بعد، نئے تجربے ہوتے ہیں۔ بتایئے کہ ان نئے تجربوں کا سیکھی ہوئی چیزوں پر کس طرح مضر یا مفید اثر پڑتا ہے۔

۱۲۔ اگر کوئی طالب علم اٹھارہ ۱۸ گھنٹے فی ہفتہ مطالعہ کرکے اپنے اسباق یاد کرسکتا ہے تو بتایئے کہ اُسے پچیس ۲۵ گھنٹے فی ہفتہ کیوں مطالعہ کرنا چاہیے۔

۱۳۔ اچھا مدرس احتیاط کے ساتھ، سبق کی تشریح کرتا ہے تاکہ طلبا، جو پڑھیں اُسے

سمجھ لیں۔ وہ سبق کو معنیٰ اور مفہوم عطا کرتا ہے۔ کیا آپ کی رائے میں پڑھانے کا یہ طرز، یادداشت میں اضافہ اور فراموش کاری میں کمی کا باعث ہوتا ہے؟ تفصیل کے ساتھ جواب دیجیے۔

۱۴۔ اسکول میں طلبار کو جن چیزوں کے پڑھانے کی کوشش کی جاتی ہے انھیں بھلا دینے میں گرمیوں کی تعطیلات کا کیا اثر پڑتا ہے؟

۱۵۔ جن چیزوں کو آپ نے اچھی طرح پڑھا ہی نہ ہو، انھیں یاد بھی نہیں رکھ سکتے۔ لہٰذا ضرورت ہے کہ آپ اپنے سبق کو کامل طور پر پڑھیں۔ اس کے بارے میں اپنی رائے دیجیے۔

۱۶۔ سونے سے پہلے مطالعہ کرنا مفید ہوتا ہے — تبصرہ کیجیے۔

۱۷۔ تشریح کیجیے آیا اور مضمونوں کے مقابلوں کچھ خاص قسم کے مضامین کو ہم زیادہ اچھی طرح یاد رکھتے ہیں یا نہیں۔

۱۸۔ سبق کو اچھی طرح یاد رکھنے کے بارے میں کچھ خیالات اور طریقے پیش کیجیے۔

۲۰۔ ذہنی تربیت اور منتقلی

تربیت اور تعلیم

اس باب میں کیا کیا باتیں ملیں گی

ذہنی تربیت اور منتقلی کی اصطلاحوں کا مطلب معلوم کیجیے۔

(۱) علم، (۲) ہنرمندی، (۳) نصب العین کی منتقلی ہو سکتی ہے۔ غور سے پڑھیے۔

بعض صورتوں کو، تربیت اور منتقلی کی طرف منسوب کر دیا جاتا ہے حالاں کہ اصل میں وہ انتخاب کا نتیجہ ہوتی ہیں۔ اس باب میں اس کا مطلب معلوم کیجیے۔

نوٹ کیجیے کہ نصاب تعلیم میں زبردست تبدیلی ہو گئی ہے اور اب نصاب تعلیم کی تشکیل میں، تربیت اور منتقلی کے دیرینہ تصورات کار فرما نہیں ہوتے۔ اگلے وقتوں میں، نصاب تعلیم محدود تھا اور اس پر ان تصورات کا غلبہ ہوا کرتا تھا۔

اس باب میں پرانے زمانہ کے انجینیرنگ اسکول کا ذکر کیا گیا ہے۔ اسے پڑھ کر تربیت، منتقلی اور انتخاب کے درمیان جو فرق ہے وہ معلوم کیجیے۔ ماضی اور حال کے انجینیرنگ اسکول کے تعلیمی نظریات میں کیا اختلاف ہے؟

تعلیم اور مماثل عناصر کا مطلب سمجھیے اور انھیں عمل میں لانا سیکھیے۔

اس باب میں منتقلی کے متعلق کچھ تجربات کا ذکر کیا گیا ہے۔ ان تجربات کے طریقوں جانچ کے طرز اور نتائج کو اچھی طرح سمجھ لیجیے۔

منتقلی کے عمل میں، ذہنی قابلیت کے مطابق فرق ہوتا ہے۔ پڑھنے والے کو

چاہیے کہ اس فرق کو سمجھے۔

اسکول کے ہر مضمون کی منتقلی کے جدا جدا اثر ہوتے ہیں ان کے کچھ تجرباتی نتائج اس باب میں بیان کیے گئے ہیں۔ ان نتائج کو اچھی طرح سمجھنا چاہیے۔

مختلف زبانوں کو انتہائی کارگر طریق پر کس طرح پڑھایا جاسکتا ہے؟ خاص کر لاطینی زبان کو سب سے زیادہ گراں قدر اور بہرہ ور بنانے میں کیا طریقہ اختیار کرنا چاہیے؟

اس باب میں زور دیا گیا ہے کہ تدریس و تعلیم کا مقصد یہ ہونا چاہیے کہ تربیت اور منتقلی زیادہ سے زیادہ حاصل کی جاسکے۔

اس باب میں ایک نقشہ ملے گا، جس میں منتقلی کے تجرباتی نتائج کا خلاصہ درج ہے ان نتائج کو بخوبی سمجھنا چاہیے۔

منتقلی کے بارے میں ہم جو کچھ جانتے ہیں اس کے پیش نظر ہمیں کس قسم کا نصاب تعلیم مرتب کرنا چاہیے۔

اس باب میں دیکھیے کہ تربیتی اقدار اور منتقلی کا حصول کس طرح ہوتا ہے؟

آج کل تعلیمی مقاصد میں، ذہنی تربیت اور منتقلی کا حصہ اگرچہ غالب نہیں، تاہم شاگردوں کو انتہائی کارگر طریق پر تربیت دینے میں مدرس کو کیا کرنا چاہیے؟

تعارف

ایک اہم یونی ورسٹی کے صدر نے، اس امر کی زور شور سے پیروی کی کہ قانون کی کلاس میں داخلے سے پہلے طلبا کو منطق کا مضمون ضرور پڑھ لینا چاہیے۔ اس لیے کہ اس کی تربیتی قدر و قیمت بہت زیادہ ہے۔ اس کا کہنا تھا کہ اس کے مشاہدات کے مطابق قانون کے وہ طلبا جنھوں نے منطق پڑھی تھی، لیاقت کے اعتبار سے، اُن طلبا سے زیادہ فائق ثابت ہوئے جنھوں نے منطق کا مضمون قانون کی کلاس میں داخل ہونے سے پہلے نہیں پڑھا تھا۔ اس برتری کو انھوں نے ذہنی خوبی سے منسوب کیا جو منطق کے ذریعہ حاصل ہوتی ہے۔ شاید صدر صاحب نے یہ بات نظر انداز کر دی کہ برتری حاصل کرنے والے طلبا، جنھوں نے منطق پڑھی تھی اگر منطق نہ

بھی پڑھتے تو بھی اتنے ہی برتر ثابت ہوتے۔ ہو سکتا ہے کہ قانون کے طلبا تجزیہ کرنے کی مہارت اور خیالات منظم کرنے کی قابلیت اپنے اندر پیدا کر چکے ہوں جس نے برتر مقام حاصل کرنے میں ان کی مدد کی ہو۔ منطق کا فی نفسہ مطالعہ ان کی برتری کا موجب قرار نہیں دیا جا سکتا۔

ذہنی تربیت کے نظریہ کے مطابق، یہ مان لیا گیا ہے کہ امتیاز کرنے کی صلاحیت ثابت قدمی، تجزیہ اور مشاہدہ کی قوتیں، جو کسی خاص صورت حال میں فروغ پاتی ہیں دوسری صورت حال میں بھی کارآمد ہوتی ہیں۔ قانون کے ایک پروفیسر کے ذہن میں یہی بات تھی جب اس نے کہا کہ جن طلبا نے ریاضی کے متعدد کورس پڑھے ہیں، انھیں قانون کی کلاس میں داخل کرنے کے لیے ان طلبا پر میں ترجیح دوں گا، جنھوں نے عمرانیات، سیاسیات اور معاشیات کا مطالعہ کیا ہے۔ اس کا خیال ہے کہ "ریاضی داں طلبا زیادہ واضح طور پر غور و فکر کر سکتے ہیں اور قانون کے طالب علم کو جن قانونی مسائل کا سامنا کرنا پڑتا ہے وہ انھیں حل کر سکتے ہیں"۔ پروفیسر موصوف نے یہ نہیں بتایا کہ ریاضی سے جو علم حاصل ہوا ہے وہ قانون پڑھنے میں مدد کرتا ہے، لیکن اس کے قول میں یہ چیز مضمر ہے کہ ریاضیات کے مطالعہ سے جو تربیت حاصل کی جا چکی ہے وہ قانون کے مطالعہ میں کارفرما ہوتی ہے۔ اس کے علاوہ پروفیسر صاحب نے اس مسئلہ کے انتخابی عنصر کو بالکل نظر انداز کر دیا ہے۔ وہ طلبا جو ریاضی کا کورس اپنے لیے منتخب کرتے ہیں اور ان میں چند کی تکمیل بھی کر لیتے ہیں، ان کے دماغی اوصاف نہ صرف قانون کے مضمون میں، کامیابی کی ضمانت ہیں۔ بلکہ طب، کیمسٹری، نفسیات اور دوسرے علمی میدانوں میں بھی ان ذہنی خوبیوں سے مدد ملتی ہے۔

منتقلی اور ذہنی تربیت کے ذریعہ علم حاصل کرنے کا کیا مطلب ہے

منتقلی کے ذریعہ، آدمی صرف اتنا ہی سیکھتا ہے، جتنا کہ کسی ایک صورت حال کی قابلیتیں، کسی دوسری صورت حال کے لیے مددگار ہوتی ہیں۔ مثلاً لاطینی زبان سے

انگریزی زبان کی طرف منتقلی کا نتیجہ صرف اس حد تک کارفرما ہوگا جس حد تک لاطینی سیکھنے کی وجہ سے انگریزی زبان کی قابلیت زیادہ اچھی ہوسکتی ہے اور جو لاطینی زبان سیکھے بغیر ممکن نہ تھا۔ گرامر سے مضمون نگاری کی طرف منتقلی کا نتیجہ بھی ایسا ہی ہوگا۔ گرامر جاننے والا بچہ، اپنے خیالات کو مضمون نگاری میں اسی حد تک، زیادہ اچھی طرح ظاہر کرسکتا ہے جس قدر کہ گرامر کی منتقل شدہ قابلیت، مضمون نگاری میں اس کی معاونت کرسکتی ہے اور جو اس درجہ بہتر نہیں ہوسکتی تھی اگر اس نے اس سے پہلے گرامر کا مطالعہ نہ کیا ہوتا۔

یہ سمجھا جاتا ہے کہ دماغی تربیت کا تعلق، دماغی قوتوں کی تربیت سے ہے اس تصور کے بموجب اگر کسی مضمون کے مطالعہ کا مقصد، یہ تربیت دینا ہو کہ طالب علم کا مشاہدہ صحیح اور انداز فکر منطقی ہو جائے، توجہ کی قوت فروغ پائے، اور وہ عام دماغی قوت حاصل کرسکے، تو سمجھنا چاہیے کہ یہ مضمون تربیتی قدر و قیمت کا حامل ہے۔ اس نظریہ کے بموجب جیومیٹری کے مطالعہ کے بارے میں، یقین کیا جاتا ہے کہ اس سے مسائل کو منطقی انداز میں حل کرنے کی تربیت ہوتی ہے۔ لاطینی زبان سیکھنے سے دماغی توانائی پروان چڑھتی ہے اور گرامر کا مطالعہ، قوت استدلال میں اضافہ کرتا ہے۔

ایک صورت حال، یعنی کسی ایک مضمون میں جو حاصل ہوتا ہے اگر دوسری صورت حال یعنی کسی دوسرے مضمون میں وہ مددگار ثابت ہو تو اس کا مطلب یہ ہے کہ طالب علم اپنی پہلی معلومات کی منتقلی سے، نئے مضمون کے سیکھنے میں فائدہ اٹھاتا ہے۔ اس طرح جتنے الفاظ لاطینی زبان کے انگریزی میں آئیں گے، اس حد تک لاطینی زبان، انگریزی زبان کے الفاظ سمجھنے میں مدد کرے گی، یعنی طالب علم چوں کہ لاطینی زبان جانتا ہے اس لیے انگریزی پڑھتے وقت اسے جن لاطینی الفاظ سے سابقہ پڑے گا، ان کے سمجھنے میں اسے کسی قسم کی دشواری نہ ہوگی۔ اگر لاطینی زبان کا انگریزی زبان سے کوئی تعلق نہ ہوتا تو اس بنیاد پر کسی قسم کی منتقلی (یعنی معلومات کی منتقلی) واقع نہ ہوتی۔ اس چیز کو منتقلی بموجب عناصر مشترکہ یا مماثلہ کہتے ہیں۔ لہٰذا جن مضامین کے مابین مماثل عناصر زیادہ سے زیادہ ہوتے ہیں ان کے درمیان منتقلی کی مقدار، زیادہ سے زیادہ اور جن مضامین کے مابین مماثل عناصر کم سے کم ہوتے ہیں ان کے درمیان منتقلی کی مقدار کم سے کم ہوتی ہے۔

آج بھی ایسے پروفیسر موجود ہیں جو مضامین کے میدانوں اور مطالعہ کے صیغوں کو تربیتوں سے موسوم کرتے ہیں۔ مختلف مضامین کے مطالعہ کے بارے میں غالباً ان کا تصور یہ ہے کہ ان میں تربیتی اقدار موجود ہیں جو توجہ اور انہاک کی تیز رد قوت، مضبوط تر قوت ارادی، امتیاز و تمیز اور بہتر حافظہ کی بڑھی ہوئی صلاحیت کی شکل میں رونما ہوتی ہیں ان لوگوں کی رائے ہے کہ بحیثیت مجموعی، ان مضامین کا باضابطہ اور باقاعدہ مطالعہ جنھیں "تربیت" سمجھا جاتا ہے دماغی قوتوں کو فروغ دے گا۔

یہ بات مان لینی چاہیے کہ سخت، مسلسل، باقاعدہ اور بامقصد مطالعہ، ذہن کی تربیت اور تہذیب نفس کا باعث ہوتا ہے۔ اچھی تعلیم کا یہ ایک نتیجہ ہے۔ البتہ اس رائے کی واقعاتی تائید نہیں پائی جاتی کہ کوئی مخصوص مضمون یا مطالعہ کا میدان، ذہنی تربیت کرتا ہے اور دوسرے مضامین ایسا نہیں کرتے۔ مزید براں یہ پوزیشن اختیار کرنا بھی حق بجانب نہیں کہ ذہنی تربیت و انضباط سے، ذہن کی بنیادی صلاحیت میں اضافہ ہوتا ہے۔ اگر کسی شخص کی عقل و دانش معیار سے کم یا برتر ہو تو تعلیمی مضامین کے محتاط اور باقاعدہ مطالعہ کے ذریعہ اسے اوسط درجہ کا اور اگر اوسط درجہ کی ہو تو اسے اعلیٰ نہیں بنایا جاسکتا دماغی تربیت اور ذہنی نظم و ضبط کا کوئی بھی طریقہ ایسا نہیں جس کے ذریعہ طالب علم کی ذہنی صلاحیت میں، قابل قدر تبدیلی کی جاسکے۔ اچھی تعلیم زیادہ سے زیادہ یہ کرسکتی ہے کہ طالب علم کی طبعی صلاحیتوں اور قوتوں کا بہترین استعمال کرے۔ سر ونسٹن چرچل کی مثال لیجیے۔ ان میں اظہار خیال کی غیر معمولی قوت، ان کی دل کش منطق اور ان کا حیرت انگیز حافظہ قواعد کے اس زائد مطالعہ کا مرہون احسان نہیں جو انھوں نے تیرہ اور انیس سال کی درمیانی عمر میں کیا ہوگا۔ ہرگز نہیں۔ سر ونسٹن چرچل کی یہ قوتیں اول تو ان کا اعلیٰ و برتر صلاحیتوں کا نتیجہ ہیں جو قدرت کی طرف سے انھیں عطا ہوئی تھیں۔ دوسرے تربیت نے ان قوتوں کی نشان دہی کی اور انھیں بروئے کار لانے اور فروغ دینے کا موقع بہم پہنچایا۔

اگرچہ ریاضی، زبان، سماجی علوم اور طبعی علوم جیسے مضامین کو موثر طور پر پڑھانے اور کارگر طریق سے پڑھنے پر عمل کیا جاتا ہے اور طلبا اور استاد، واضح طور پر سوچتے اور

معقول طریق پر بحث وتمحیص کرتے ہیں۔ نیز تکلیف اٹھا کر احتیاط سے کام لیتے ہیں تاہم اس بات کی کوئی ضمانت نہیں کہ ان میدانوں کے باہر بھی وہ اسی طرح عمل کریں گے۔ کیوں کر ہوسکتا ہے کہ ان کی سیاسیات، کھانا پینا، روپیہ پیسے کا لین دین، سماجی تعلقات، عشق ومحبت کی زندگی اور فکر ونظر، صحت مند اور معقول نہ ہوں۔ اس کے یہ معنی ہیں کہ تعلیم کے کسی ایک میدان میں، عمیق اور وسیع مطالعہ سے جو دماغی تربیت اور ذہنی نظم وضبط حاصل ہوتا ہے، اس کا دوسری صورت حال کی طرف منتقل ہونا کوئی یقینی امر نہیں۔ ایک شخص کسی ایک میدان میں آگے ہوسکتا ہے اور کسی دوسرے میں پیچھے۔

بعض اوقات ہم جو سیکھتے ہیں وہ منتقل ہو جاتا ہے اور ایک مضمون کے پڑھے ہوئے مواد سے دوسرے مضمون کی تعلیم کو فائدہ پہنچتا ہے اس قسم کی افادیت یا منتقلی کے مدارج مختلف ہوتے ہیں۔ لیکن بعض مثالوں میں منتقلی بالکل نہیں ہوتی اور چند صورتیں ایسی بھی ہیں جن میں منتقلی سے نقصان پہنچتا ہے یا منتقلی منفی طرز کی ہوتی ہے۔

سوال یہ ہے کہ جو چیز منتقل ہوتی ہے وہ کیا ہے؟ اس کی کیا وجہ ہے کہ کئی نئی صورت حال میں (یعنی نئے مضمون کی تعلیم میں) ہمیں پہلے تجربوں اور تعلیم سے فائدہ (اور بعض اوقات نقصان) پہنچتا ہے؟

معلومات، واقعات اور اصول

ریاضی کا علم جب طبیعات اور کیمسٹری پڑھنے میں مدد کرے یا جیومیٹری کا علم، آرٹ کے نقش و نگار اور شکلوں کو سمجھنے اور سراہنے میں مددگار ثابت ہو تو اسے منتقلی کی مثال سمجھنا چاہیے۔ اسی طرح نفسیات کا علم، ادبی رموز کو سمجھنے میں مدد کرسکتا ہے۔ مثلاً کسی ناول یا ڈرامہ کے کرداروں کی مایوسیوں، نیتوں، اور طرز عمل کو سمجھنے میں نفسیات کا علم مدد کرتا ہے اور جب صحیح اور غلط باتوں کے علم سے آدمی کے رویہ میں، اخلاقی قدروں کا احساس دوبالا ہو جائے تو سمجھو کہ علم کی منتقلی اس کے طرز عمل کی موجب ہے۔

ہنرمندیاں، تکنیکیں اور طریقے

ٹکنک اور تربیت کا تعلق زیادہ تر حس وحرکت سے ہوتا ہے۔ مثلاً کھیل کود کی سرگرمیاں،

تعلیم میں نفسیات کی اہمیت

●●●

آج بھی ایسے پروفیسر، موجود ہیں جو مضامین کے میدانوں اور مطالعہ کے صیغوں کو تربیتوں سے موسوم کرتے ہیں۔ مختلف مضامین کے مطالعہ کے بارے میں غالباً ان کا تصور یہ ہے کہ ان میں تربیتی اقدار موجود ہیں جو توجہ اور انہاک کی تیز رد قوت، مضبوط تر قوت ارادی، امتیاز و تعیم اور بہتر حافظ کی بڑھی ہوئی صلاحیت کی شکل میں رونما ہوتی ہیں ان لوگوں کی رائے ہے کہ بحیثیت مجموعی، ان مضامین کا باضابطہ اور باقاعدہ مطالعہ جنھیں " تربیت " سمجھا جاتا ہے دماغی قوتوں کو فروغ دے گا۔

یہ بات مان لینی چاہیے کہ سخت، مسلسل، باقاعدہ اور بامقصد مطالعہ، ذہن کی تربیت اور تہذیب نفس کا باعث ہوتا ہے۔ اچھی تعلیم کا یہ ایک نتیجہ ہے۔ البتہ اس رائے کی واقعاتی تائید نہیں پائی جاتی کہ کوئی مخصوص مضمون یا مطالعہ کا میدان، ذہنی تربیت کرتا ہے اور دوسرے مضامین ایسا نہیں کرتے۔ مزید براں یہ پوزیشن اختیار کرنا بھی حق بجانب نہیں کہ ذہنی تربیت و انضباط سے، ذہن کی بنیادی صلاحیت میں اضافہ ہوتا ہے۔ اگر کسی شخص کی عقل و دانش معیار سے کم یا برتر ہو تو تعلیمی مضامین کے محتاط اور باقاعدہ مطالعہ کے ذریعہ اسے اوسط درجہ کا اور اگر اوسط درجہ کی ہو تو اسے اعلیٰ نہیں بنایا جا سکتا دماغی تربیت اور ذہنی نظم و ضبط کا کوئی بھی طریقہ ایسا نہیں جس کے ذریعہ طالب علم کی ذہنی صلاحیت میں، قابل قدر تبدیلی کی جا سکے۔ اچھی تعلیم زیادہ سے زیادہ یہ کر سکتی ہے کہ طالب علم کی طبعی صلاحیتوں اور قوتوں کا بہترین استعمال کرے۔ سر ونسٹن چرچل کی مثال لیجیے۔ ان میں اظہار خیال کی غیر معمولی قوت، ان کی دل کش منطق اور ان کا حیرت انگیز حافظہ قواعد کے اس زائد مطالعہ کا مرہون احسان نہیں جو انھوں نے تیرہ اور انیس سال کی درمیانی عمر میں کیا ہوگا۔ ہرگز نہیں۔ سر ونسٹن چرچل کی یہ قوتیں اول تو ان کا اعلیٰ و برتر صلاحیتوں کا نتیجہ ہیں جو قدرت کی طرف سے انھیں عطا ہوئی تھیں۔ دوسرے تربیت نے ان قوتوں کی نشان دہی کی اور انھیں بروئے کار لانے اور فروغ دینے کا موقع بہم پہنچایا۔

اگرچہ ریاضی، زبان، سماجی علوم اور طبعی علوم جیسے مضامین کو موثر طور پر پڑھانے اور کارگر طریق سے پڑھنے پر عمل کیا جاتا ہے اور طلبا اور استاد، واضح طور پر سوچنے اور

معقول طریق پر بحث وتمحیص کرتے ہیں۔ نیز تکلیف اٹھا کر احتیاط سے کام لیتے ہیں تاہم اس بات کی کوئی ضمانت نہیں کہ ان میدانوں کے باہر بھی وہ اسی طرح عمل کریں گے۔ کیوں کر ہو سکتا ہے کہ ان کی سیاسیات، کھانا پینا، روپیہ پیسے کا لین دین، سماجی تعلقات، عشق و محبت کی زندگی اور فکر و نظر، صحت مند اور معقول نہ ہوں۔ اس کے یہ معنی ہیں کہ تعلیم کے کسی ایک میدان میں، عمیق اور وسیع مطالعہ سے جو دماغی تربیت اور ذہنی نظم وضبط حاصل ہوتا ہے، اس کا دوسری صورت حال کی طرف منتقل ہونا کوئی یقینی امر نہیں۔ ایک شخص کسی ایک میدان میں آگے ہو سکتا ہے اور کسی دوسرے میں پیچھے۔

بعض وقات ہم جو سیکھتے ہیں وہ منتقل ہو جاتا ہے اور ایک مضمون کے پڑھے ہوئے مواد سے دوسرے مضمون کی تعلیم کو فائدہ پہنچتا ہے اس قسم کی افادیت یا منتقلی کے مدارج مختلف ہوتے ہیں۔ لیکن بعض مثالوں میں منتقلی بالکل نہیں ہوتی اور چند صورتیں ایسی بھی ہیں جن میں منتقلی سے نقصان پہنچتا ہے یا منتقلی منفی طرز کی ہوتی ہے۔

سوال یہ ہے کہ جو چیز منتقل ہوتی ہے وہ کیا ہے؟ اس کی کیا وجہ ہے کہ کئی نئی صورت حال میں (یعنی نئے مضمون کی تعلیم میں) ہمیں پہلے تجربوں اور تعلیم سے فائدہ (اور بعض اوقات نقصان) پہنچتا ہے؟

معلومات، واقعات اور اصول

ریاضی کا علم جب طبیعات اور کیمسٹری پڑھنے میں مدد کرے یا جیومیٹری کا علم، آرٹ کے نقش و نگار اور شکلوں کو سمجھنے اور سراہنے میں مددگار ثابت ہو تو اسے منتقلی کی مثال سمجھنا چاہیے۔ اسی طرح نفسیات کا علم، ادبی رموز کو سمجھنے میں مدد کر سکتا ہے۔ مثلاً کسی ناول یا ڈرامہ کے کرداروں کی مایوسیوں، نیتوں، اور طرز عمل کو سمجھنے میں نفسیات کا علم مدد کرتا ہے اور جب صحیح اور غلط باتوں کے علم سے آدمی کے رویہ میں، اخلاقی قدروں کا احساس دوبالا ہو جائے تو سمجھو کہ علم کی منتقلی اس کے طرز عمل کی موجب ہے۔

ہنرمندیاں، تکنیکیں اور طریقے

تکنک اور تربیت کا تعلق زیادہ تر حس و حرکت سے ہوتا ہے۔ مثلاً کھیل کود کی سرگرمیاں،

میکانکی کام کاج، یا وہ مہارتیں اور طریقے جو کسی زبان کا مطالعہ کرنے، سوالات حل کرنے یا تحقیقاتی کاموں میں استعمال کیے جاتے ہیں۔ ظاہر ہے کہ ان سب میں جسمی اور حرکی اعضاء سے کام لیا جاتا ہے۔ لیکن بیس بال کے کھیل میں جو مہارتیں پیدا کی جاتی ہیں وہ فٹ بال کھیلنے میں مددگار ثابت ہوں گی یا مانع آئیں گی؟ کیا بڑھئی کے اوزاروں کا تجربہ، کسی شخص کی مدد ان اوزاروں کے استعمال میں کرسکتا ہے جو ایک نل ساز کے لیے مخصوص ہیں؟ کیا فرانسیسی زبان سیکھنے میں جو تکنیکیں اور طریقے فروغ پاچکے ہوتے ہیں ان سے جرمن زبان سیکھنے میں مدد مل سکتی ہے؟ اگر کوئی شخص، معمل (لیباریٹری) میں عملی تجربہ کے ذریعہ کسی مسئلہ کو حل کرلیتا ہے تو کیا وہ اپنے ذاتی مسائل کو بھی، معروضی اور سائنسی انداز میں حل کرسکتا ہے؟ منتقلی کے نتائج منفی بھی ہوسکتے ہیں، صفر کے برابر بھی، اور مثبت بھی۔ ان باتوں کا دارومدار، مہارتوں کی نوعیت اور طالب علم اور طریقہ تعلیم پر ہے۔ لیکن منتقلی عام طور پر مثبت قسم کی ہوتی ہے۔

آدرش، رویے اور عقائد سب سے ابتدائی تجربوں میں ایک تجربہ صفائی کی عادت کی منتقلی کے بارے میں کیا گیا۔ تجربہ یہ معلوم کرنے کی غرض سے کیا گیا تھا کہ آیا کلاس میں جہاں صفائی پر زور دیا ہے، صاف رہنے کی عادت دوسری کلاسوں کی طرف بھی منتقل ہوسکتی ہے یا نہیں۔ تجربہ سے پتہ چلا کہ جب یہ زور دیا گیا کہ طالب علم کو ہر اعتبار سے صاف رہنا چاہیے تو صفائی کی عادت کی منتقلی بہت زیادہ ہوگئی۔ سوال یہ ہے کہ جو لوگ، روپیہ پیسہ کے سلسلہ میں ایمانداری کا آدرش، اپنے سامنے رکھتے ہیں کیا وہ امتحان میں دھوکہ دہی کے خلاف بھی اتنی ہی ایمان داری سے کام لیتے ہیں؟ جو شخص اپنے پڑوس کو دھوکہ دینے کا کبھی تصور بھی نہیں کرتا کیا وہ گورنمنٹ یا کسی کارپوریشن کو دھوکہ دے گا؟

بعض اوقات منتقلی کے معاملہ میں ٹکراؤ یا منفی اثر پیدا ہوجاتا ہے۔ یہ ایسے موقعوں پر ہوتا ہے جب طالب علم کو، جس پر بعض بنیادی رجحانات اور عقائد مسلط ہوں، نظریۂ ارتقا، جیسے علمی تصورات سے سابقہ پڑتا ہے۔

اس سلسلہ میں ایک اور صورت پیش آتی ہے جسے اصول خانہ بندی، یعنی (Compartmentalism) کہتے ہیں، (یعنی ہر عمل کو ایک دوسرے سے جدا رکھا جائے اور ضرورت کے تقاضے کے مطابق کام کیا جائے۔ دوسرے لفظوں میں موقع پرستی کو اپنایا جائے) اس صورت میں، آدرش، رویے اور عقائد کا عام عمل میں دخل نہیں ہوتا۔ یہ کیفیت اس شخص کی ہوتی ہے، جس کے رویہ کو عام لوگوں میں، مثالی رویہ خیال کیا جاتا ہے۔ لیکن نجی زندگی میں وہ خباثت مجسم ہوتا ہے۔ مثال کے طور پر ایک امریکی کمیونسٹ کو لیجیے۔ وہ بڑی خوشی سے حلف وفاداری اٹھائے گا۔ لیکن اس کے بعد، سیدھا اپنے آقا کے کاروبار میں لگ جائے گا۔ خانہ بندی، مختلف چیزوں کو الگ الگ رکھنے کا اصول ہے۔ اس میں خیالات اور رویہ کے انداز نہ منتقل ہوتے ہیں اور نہ دوسرے خیالات یا رویوں سے متصادم ہوتے ہیں۔ بائیں ہاتھ کو خبر نہیں ہوتی کہ دایاں ہاتھ کیا کر رہا ہے اور اس کے برعکس دایاں ہاتھ نہیں جانتا کہ بایاں ہاتھ کس کام میں مشغول ہے۔ اس معاملہ میں منتقلی کا سوال ہی پیدا نہیں ہوتا۔ تاہم متعدد صورتوں میں اور متعدد لوگوں کے لیے منتقلی کا عمل بروئے کار آتا ہے۔ یعنی آدرش، رویے اور عقائد بہت سی، مختلف صورتوں میں کارفرما ہوتے ہیں۔

نصاب تعلیم، ذہنی تربیت اور منتقلی

انیسویں صدی اور بیسویں صدی کے ابتدائی دور میں، مدرسین اور دوسرے معلمین، منتقلی اور ذہنی تربیت کے نظریوں کو مانتے تھے۔ جدید تعلیم کے دور میں آج بھی، شکاگو کے ممتاز چانسلر، رابرٹ، ایم، ہچنس (Robert M Hutchins) کی رائے میں ذہن کی تربیت کرنا، یعنی طالب علم میں، غور و فکر کا مادہ پیدا کرنا، یونی ورسٹی کا سب سے بڑا کام ہے اور اس مقصد کو حاصل کرنے کی غرض سے وہ سفارش کرتے ہیں کہ لاطینی اور یونانی زبانوں کا باقاعدہ مطالعہ کیا جائے۔

جس زمانے میں ماہرین تعلیم، منتقلی اور ذہنی تربیت کی حمایت کیا کرتے تھے اس وقت نصاب تعلیم میں، نسبتاً معدودے چند مضامین شامل تھے۔ صرف چند چنیدہ مضامین:

کو نصاب میں داخل کرنا ضروری تھا۔ یہ وہ مضامین ہوتے تھے جن کے مواد کے بارے میں مان لیا گیا تھا کہ ان میں ایسی تربیتی اقدار موجود ہیں جنھیں دوسرے مضامین کی طرف منتقل کیا جا سکتا ہے۔ اس نقطۂ نظر کے مطابق، بہت سے مفید مضامین کو نصاب تعلیم میں شامل کرنے کی ضرورت ہی نہ پڑتی تھی، کیوں کہ خیال کیا جاتا تھا کہ چند مضامین میں تربیت دے کر ایسے ذہنی اوصاف پیدا کیے جا سکتے ہیں جو جملہ مضامین میں طالب علم کے لیے کارگر ثابت ہوں۔ ایک صورت حال میں پڑھے ہوئے مواد کو دوسری صورت حال میں منتقل کر کے تعلیم حاصل کرنے کا اصول اور کسی مخصوص صورت حال میں فروغ پائے ہوئے ذہنی اوصاف کی دوسری تمام صورتوں میں کارفرمائی' انیسویں صدی کے مدرسین پر اتنی حاوی ہو چکی تھی، کہ وہ امور خانہ داری اور دست کاری کی ٹریننگ کو ان مضامین کی افادی اقدار کی بجائے، ان کی تربیتی اور انضباطی اقدار کی بنا پر، نصاب تعلیم میں شامل کرنا قبول کرتے تھے۔ مثلاً میکانکی ڈرائنگ کو اس مضمون کے معلموں نے نصاب میں اس وجہ سے داخل نہیں کیا تھا چوں کہ اس کی اہمیت، پیشہ ورانہ تھی بلکہ ان کے نزدیک یہ مضمون طلباء کی قوت ادراک کی تربیت کا ذریعہ تھا کہ اس سے بصیرت بڑھے گی اور احساس توازن فروغ پائے گا۔

لیکن اب منتقلی اور ذہنی تربیت کا اصول' اسکول کے نصاب پر حاوی نہیں ہے۔ آج کل مضامین، سماجی اور عملی نقطۂ نظر سے اپنی اقدار کی بنا پر داخل نصاب کیے جاتے ہیں۔ ہنرمندیاں اور قابلیتیں پیدا کرنے کے لیے، براہ راست تعلیم دی جاتی ہے۔ منتقلی کے ذریعہ بالواسطہ علم حاصل کرنے پر تکیہ نہیں کیا جاتا۔ ماہرین تعلیم و نفسیات کو احساس ہے کہ زندگی کے حالات ایسے مخصوص کاموں کے متقاضی ہیں جنھیں بلا واسطہ سیکھنا ضروری ہے اور جن کے لیے عام تربیت کافی نہیں ہوتی۔ اسی وجہ سے نصاب تعلیم میں بہت سے مضامین شامل کر لیے گئے ہیں۔ زمانۂ حال کے نصاب تعلیم میں مختلف مضمونوں کو زیادہ تعداد میں شامل کرنے کا ایک سبب یہ بھی ہے کہ اب ہمیں لیاقتوں اور دل چسپیوں کے انفرادی فرق کا احساس ہو گیا ہے اور ہم

کوشش کرتے ہیں کہ مواد مضمون کو ان لیاقتوں اور دلچسپیوں کے ساتھ ہم آہنگ کیا جائے۔ (یعنی نصاب میں بہت سے مضامین رکھے جائیں تاکہ ہر طالب علم اپنی لیاقت اور دلچسپی کے مطابق، مناسب حال مضمون چن سکے اور کوئی طالب علم اس وجہ سے محروم نہ رہے کہ اس کی لیاقت اور دلچسپی کے مطابق نصاب میں مضمون موجود نہیں)

اسکول جس کی بنیاد تربیت اور منتقلی کے اصول پر قائم ہو

اس سلسلہ میں ہم ایک ایسے انجینیرنگ اسکول کا حوالہ دینا چاہتے ہیں جو اس اصول پر کاربند تھا کہ عام بھرپور تربیت، اس کے فارغ التحصیل طلبار کو اس قابل بنا سکتی ہے کہ وہ مخصوص تکنکی مسائل پر کامیابی کے ساتھ اپنا تن من لگا سکیں۔ طلبار کا داخلہ پانچ سالہ کورس کے لیے کیا جاتا تھا۔ ان کو تقریباً وہی کورس لینے پڑتے تھے جن کی تعلیم، آرٹ یا سائنس، علم ادب اور فنون کے کالج میں ہوتی ہے۔ ان کے خاص اور اعلیٰ مضمون تو ریاضی، طبیعات اور کیمسٹری تھے۔ لیکن انگریزی، فن خطابت، معاشیات، سیاسیات اور لسانیات میں کافی حد تک کام کرنا ہوتا تھا۔

انجینیرنگ کے ان طلبار کو تکنکی ٹریننگ بھی دی جاتی تھی۔ جیسے میکانکی ڈرائنگ، پیمائش کا کام (سروے کرنا) اور مشینوں کے ڈزائن بنانا۔ لیکن دوسرے انجینیرنگ اسکول کے مقابلہ میں اس اسکول کے طلبا، کو، خالص تکنکی نوعیت کی ٹریننگ نسبتاً تھوڑی ملتی تھی، یعنی محض اتنی کہ انجینیری کے مسائل اور عملی کاموں کا عام رُخ متعین کیا جاسکے۔ ٹریننگ اور ڈسپلن کا اصول اس انجینیرنگ کالج کے شعبہ تعلیم کے لیے شمع ہدایت تھا۔ ان لوگوں کی پختہ رائے تھی کہ اگر ریاضی، طبیعات اور دوسرے درسی مضامین میں، جو انجینیرنگ سے تعلق رکھتے ہیں، طلبار کو اُن کی موٹی موٹی باتوں کی ٹریننگ دی جائے اور اس کے علاوہ انھیں انجینیرنگ کے محض بنیادی لوازمات میں بھی تربیت دی جائے تو طلبا، اپنی ٹریننگ سے، عام تصورات اخذ کرنے کے قابل ہو جائیں گے اور انجینیرنگ کے بڑے بڑے مسائل پر ان کا اطلاق کر سکیں گے۔ ان کا دعویٰ تھا کہ ان کے طلبا، صرف

تکنکی ماہر ہی نہیں بنیں گے جو میکانکی ڈرائنگ جیسے انجینیرنگ کے ابتدائی کام انجام دیتے ہیں بلکہ تیزی سے ترقی کر کے انجینیرنگ کے مشیر اور ایگزیکیوٹیو انجینیر کی حیثیت حاصل کرلیں گے۔ ان لوگوں کا نقطۂ نگاہ یہ تھا کہ تکنکی کاموں میں، مفصل اور مخصوص ٹریننگ کی بجائے اگر بنیادی باتوں میں، موٹے موٹے اور عام امور کی ٹریننگ دی جائے تو اس سے دماغ میں اعلیٰ سطح پر کام کرنے کی صفت پیدا ہو جاتی ہے۔

اسکول کے فارغ التحصیل طلبار کے بارے میں تحقیقات کی گئی جس سے اس کی پوزیشن کی تصدیق ہو گئی جو شعبۂ انجینیرنگ نے اختیار کی تھی۔ یہ فارغ التحصیل طلبار، انجینیرنگ کے اچھے اچھے مشورتی اور انتظامی عہدوں پر فائز تھے۔ ان کے روزگار کی تفصیلات سے پتہ چلتا ہے کہ آزمائشی کام میں، انھیں محض ایک یا دو سال صرف کرنے پڑے اور اس کے بعد بہت جلد، عہدے سنبھال کر، ذہنی پیش قدمی سے کام لینا اور انتظامی معاملات پر کنٹرول کرنا شروع کر دیا۔ ان واقعات سے اس بات کی تائید ہوتی ہے کہ اچھی بنیادی تعلیم کی تعمیم ہو سکتی ہے اور اس کا اطلاق خاص طور پر اور موثر طریقہ سے اعلیٰ سطح کے مسائل پر کیا جا سکتا ہے۔

تحقیق و تفتیش سے ایک واقعہ اور معلوم ہوا کہ جو اس بات پر دلالت کرتا ہے کہ اس انجینیرنگ اسکول کے پانچ سالہ کورس والے فارغ التحصیل طلبار کی قابلیت اور کامیابی کو بلا چوں و چرا ان کے طرز تعلیم کی خوبی کی طرف منسوب نہیں کیا جا سکتا۔ واقعہ یہ ہے کہ اس انجینیرنگ کالج کے پہلے سال کے نووارد طلبار میں سے صرف پانچ فی صد نے پانچ سالہ کورس کی تکمیل کی، جس کے معنی یہ ہیں کہ فارغ التحصیل طلبار کو ان کی اعلیٰ صلاحیت اور استعداد کی بنیاد پر چھانٹا گیا تھا۔ صرف بہترین طلبار ہی گریجویٹ بن سکے اس کا مطلب یہ ہوا کہ فارغ التحصیل طلبار اتنے بلند پایہ تھے کہ ان کی ٹریننگ خواہ عام طرز کی ہوتی یا انتہائی تکنکی اور خصوصی، ان کی کامیابی کا خاصہ امکان تھا۔

اعلیٰ معیار کے انتخاب پر بحث کرتے ہوئے تحقیق کرنے والوں نے اس طرف اشارہ کیا ہے کہ فارغ التحصیل ہونے کے لوازمات میں، اگرچہ چینی زبان کا پانچ سالہ کورس بھی داخل

کر دیا جاتا تو اور زیادہ بہتر قسم کے انجینیر گریجویٹ کی ڈگری حاصل کرلیتے۔ ظاہر ہے کہ چینی زبان کا وسیع مطالعہ، طالب علم کو زیادہ بہتر انجینیر بننے میں مدد نہیں کرتا۔ تاہم وہ طلبار جو اس رکاوٹ پر قابو پا سکتے ہیں یا قابو پالیں گے ان کی تعداد بھی کم ہوگی اور زیادہ اعلیٰ معیار کی قابلیت کے طلبار کا انتخاب کیا جائے گا۔ دوسرے لفظوں میں اس سخت شرط سے صرف وہی طلبار عہدہ برآ ہو سکیں گے جو سب سے زیادہ محنت سے کام کریں گے اور سب سے زیادہ ذہین ہوں گے۔ لہٰذا یہ بالکل ممکن ہے کہ اس قسم کے طلبار اعلیٰ درجہ کے انجینیر بن جائیں۔

اس مرحلہ پر اس واقعہ کا ذکر کرنا خالی از دلچسپی نہیں کہ زیر بحث انجینیرنگ اسکول اب بہت وسیع کر دیا گیا ہے۔ اس کی عمارت بہت بڑی ہو گئی ہے جس میں کافی مشینیں اور تکنکی سازو سامان موجود ہے۔ اب طلبار بلا واسطہ انجینیرنگ کی تعلیم حاصل کرتے ہیں۔ دوسرے لفظوں میں طالب علموں کو اب مشین کے بارے میں معلومات خود مشین پر کام کرنے سے حاصل ہوتی ہیں۔

تعمیم (یعنی خاص کو عام بنانے) کا نظریہ اس نظریہ کے مطابق تمام تجربات، معلومات اور عادات جو کسی ایک صورت حال میں کی گئی ہوں، صرف اس حد تک ہماری مدد کرتی ہیں جہاں تک کہ اس کی تعمیم کی جا سکتی ہے اور ان کا اطلاق کسی دوسری صورت حال پر کیا جا سکتا ہے۔ جو چیز متعدد حالات میں مشترک ہوتی ہے، اس کا ادراک کرنا اور سمجھنا، تعمیمی عمل کے اجزار ترکیبی ہیں۔ مذکورہ بالا انجینیرنگ اسکول کے اساتذہ نے فرض کر لیا تھا کہ طلبار نے مسائل کے حل کرنے کے طریقوں کو اس لیے سیکھا اور معلومات اور اصولوں سے واقفیت اس لیے حاصل کی کہ وہ ان کا اطلاق خاص خاص مسائل پر کر سکیں۔ اسی طرح وہ استاد، جو بچہ کے طرز عمل کی نفسیات، سیکھنے کے اصول اور صلاحیت کے انفرادی اختلافات کی نفسیات سے واقف ہے وہ کلاس روم کے حالات میں اس واقفیت کو استعمال کر سکتا ہے اور کامیابی کے ساتھ تعلیم دے سکتا ہے۔

اس سلسلہ میں مندرجہ ذیل واقعات، خاص طور پر بطور مثال پیش کیے جا سکتے ہیں۔
سائنس کی کلاس میں طالب علم کو بتایا جاتا ہے کہ آواز کی رفتار ایک ہزار بانوے (۱۰۹۲) فٹ فی سیکنڈ اور روشنی کی رفتار ایک لاکھ چھیاسی (۱۸۶۰۰۰) ہزار میل فی سیکنڈ ہے۔ اگر کوئی شخص شکاری کو دور سے بندوق چلاتے دیکھے تو کیا وہ اس امر کی وضاحت کر سکتا ہے کہ بندوق کا دھواں پہلے کیوں دکھائی دیتا ہے اور اس کی آواز تھوڑی دیر بعد کیوں سنائی دیتی ہے؟
اپنی معلومات کو کام میں لانے والا شخص، اس واقعہ کی یہ وضاحت کرے گا کہ چوں کہ روشنی کی آواز بہت تیز ہوتی ہے اس لیے بندوق کی نالی سے دھواں نکلتے ہی فوراً اسے دیکھا جا سکتا ہے۔ لیکن چوں کہ آواز کی رفتار، روشنی کی رفتار کے مقابلہ میں دھیمی ہوتی ہے اس لیے چند لمحوں بعد کانوں تک پہنچتی اور بعد میں سنائی دیتی ہے۔
جغرافیہ میں بعض اصول پڑھائے جاتے ہیں، جن کا تعلق، ہواؤں، سمندروں، پہاڑوں اور عرض البلد وغیرہ سے ہوتا ہے تاکہ بچے کسی علاقہ کی خصوصیات اور صنعت و حرفت کے بارے میں پیش گوئی کرنے کی غرض سے اپنے علم کو کام میں لا سکیں۔ بعض حقائق اور معلومات کو کلیات کی شکل دے کر، اصول بنائے جاتے ہیں تاکہ ان اصولوں کو مختلف مسائل کے حل کرنے اور ان کی توضیح و تشریح میں استعمال کیا جا سکے۔ اس طرح اگر بچے، متعدد جغرافیائی حقائق اور اصولوں کو کلیات کی شکل دینا سیکھ لیں تو پھر وہ ان اصولوں کو جغرافیہ کے دوسرے مسائل حل کرنے میں استعمال کر سکتے ہیں۔ بچے بہت جلد، درجۂ حرارت اور پودے کی نشوونما کے درمیان، باہمی تعلق کو معلوم کر سکتا ہے اور اس علم کی بنیاد پر معقول نتیجہ نکال سکتا ہے۔
بطور مثال، نفسیات کو لیجیے۔ نفسیات کے مضمون میں ہمیں پڑھایا جاتا ہے کہ انسان کے بنیادی تقاضوں میں دو محرکات خاص اہمیت رکھتے ہیں۔ ان میں ایک معاشی سلامتی کی خواہش اور دوسرا ذاتی قدر و منزلت کی ضرورت کا احساس ہے۔ ایک محتاط مشاہدہ، انسانی طرز عمل کی توجیہہ، بڑی حد تک، ان ضروریات اور تقاضوں کی روشنی میں کر سکتا ہے۔ انسان کی دوسری خواہشات کی توضیح کے لیے بھی مذکورہ بالا تقاضوں اور خواہشوں کی طرف رجوع کرنا چاہیے۔ کیوں کہ انسان کی دوسری خواہشوں اور آرزوؤں کی کامیاب توضیح

عموماً، ان کی بنیاد پر ہی کی جا سکتی ہے۔ ہر طالب علم چاہتا ہے کہ اسے اسکول میں کامیابی حاصل ہو۔ کیوں؟۔ اس لیے کہ اسکول میں کامیابی، بالعموم زیادہ معاشی کامیابی کی ضامن ہوتی ہے اور طالب علم محسوس کرتا ہے کہ وہ عملی زندگی میں کامیابی حاصل کرنے کی زیادہ اہلیت رکھتا ہے۔ ایک مثال، تجارتی کارندہ (سیلس مین) گاہک سے یہی کہتا ہے کہ جس موٹر کو وہ فروخت کر رہا ہے وہ قابل اعتبار ہے نیز یہ موٹر جس کے قبضہ میں ہوگی، "اپنے مالک کو چار چاند لگائے گی۔ قصہ مختصر، انسانی تقاضوں کے علم کو، متعدد صورت حالات میں استعمال کیا جا سکتا ہے۔

علم کے تعمیمی عمل کو، متعدد، صورت حالات میں بروئے کار لانے سے ہم کس قدر سیکھتے ہیں اس کی بابت ہمیں صحیح معلومات نہیں، لیکن اتنا ضرور جانتے ہیں کہ مختلف صورت حالات میں جو مشترک مماثلتیں پائی جاتی ہیں انھیں معلوم کرنے پر ہی بیشتر ایجادات ظہور میں آئی ہیں۔ مثال کے طور پر، ایک سائنس داں، تجربہ کرتا ہے، معلومات فراہم کرتا ہے اور پھر کوئی دریافت کرتا ہے یا قوانین و اصول مرتب کرتا ہے۔ اگر ان دریافتوں اور اصولوں کا وسیع استعمال کیا جائے تو ہم کہتے ہیں کہ ان کی تعمیم کی گئی ہے۔ بطور مثال، برقی مقناطیس کو ہی لیجیے۔ یہ ایک ایسی دریافت ہے جس کا استعمال وسیع پیمانہ پر کیا گیا ہے۔ سیکڑوں اختراعات کی تہ میں، اس کے اصول کار فرما نظر آتے ہیں۔ مثلاً ٹیلی گراف کے آلات بجلی کے موٹر، اور بجلی کی گھنٹی جیسی سیدھی سادی چیز، جس میں برقی مقناطیس استعمال کیا جاتا ہے۔

علم کی تعمیم کرنے کی قابلیت، یکساں نہیں ہوتی۔ جس شخص کی ذہانت، جس درجہ کی ہوگی، اسی قدر وہ تعمیم کرنے کا اہل ہوگا۔ معمولی ذہانت رکھنے والے شخص کے مقابلہ میں وہ شخص زیادہ اور پیچیدہ تر صورت حالات میں اپنے علم کی تعمیم کر سکتا ہے جو ذہانت میں اعلیٰ پایہ رکھتا ہے۔ ادنیٰ ذہانت کے لوگ مشکل سے اپنی معلومات کی تعمیم کر سکتے ہیں۔ قوتِ تعمیم ان لوگوں میں سب سے زیادہ ہوتی ہے جو اپنے علم کا لب لباب، الفاظ نقوش، موسیقی کے سروں اور دوسری علامات کی شکل میں پیش کر سکتے ہیں۔ اس توضیح

کے پیش نظر کہا جا سکتا ہے کہ شاعر، فن کار، موسیقار، اور انجینیر نے اپنے علم کی تعمیم کی ہے۔

اس سلسلہ میں، مجرد عنصر بہت اہمیت رکھتا ہے، لہذا کسی ایک مضمون کے علم سے دوسرے مضامین میں فائدہ اٹھانے کی اہلیت، اس چیز کا ایک عمدہ اشاریہ ہے کہ کسی شخص میں کس درجہ کی ذہانت پائی جاتی ہے۔ یعنی تعمیم کرنے کی اہلیت ہر شخص کی ذہانت کے مطابق ہوتی ہے۔ اور اس سے، مختلف لوگوں کی جدا جدا ذہانتوں کا پتہ چلتا ہے۔ کلاس کے کمرہ میں، جو حقائق، نظریات اور اصول، زیر بحث آئیں، استاد کو چاہیے کہ ان کا اطلاق وسیع پیمانہ پر کرے۔ جس مدرس میں، متعدد مضامین سے مثالیں اخذ کرنے کی استعداد یا صلاحیت ہوتی ہے، وہ اپنے شاگردوں میں، حقائق و اصول اور ان کے وسیع استعمال کا شعور پیدا کرتا ہے۔ بطور مثال، (امریکی) انقلاب سے پہلے اور دوران انقلاب، محصولوں کے متعلق جو تنازعہ ہوا، اس پر بحث کرتے وقت، تاریخ کے استاد کو چاہیے کہ ان واقعات سے کچھ اصول مرتب کرے۔ لیکن وہ یہ بھی کر سکتا ہے کہ بات کاٹ کر، طلباء کی توجہ، محصول کے ان مسائل کی طرف مبذول کرائے، جن سے مقامی اور ریاستی حکومتیں اور مرکزی وفاقی حکومت آج کل دوچار ہیں۔ ایسا کرنے سے، ہو سکتا ہے، استاد اور اس کے شاگردوں پر، اس بات کا انکشاف ہو کہ اٹھارویں صدی میں، محصولات کے مسائل کی تاریخ پڑھ کر، محصولات کے موجودہ مسائل کو سمجھنے میں مدد مل سکتی ہے۔ نیز محصول سے متعلق دوسرے ممالک کے مسائل کا مطالعہ کر کے وہ معلومات کو زیادہ پھیلا سکتے ہیں۔

جنرل سائنس یا طبیعات کے سبق میں، استاد جب یہ پڑھاتا ہے کہ دباؤ اور درجۂ حرارت کے باہمی تعلق کا گیسوں پر کیا اثر پڑتا ہے اور طلباء سے کہتا ہے کہ وہ اس سلسلہ میں چارلس کے اصول کو ازبر کریں تو لگے ہاتھوں وہ یہ سوال بھی اٹھا سکتا ہے کہ گرمی کے موسم میں موٹر گاڑیوں کے ٹائر کیوں پھول جاتے ہیں، عمارتوں میں ہوادان کیوں بنائے جاتے ہیں، مختلف انجنوں میں گیس کے چلنے سے کیا ہوتا ہے اور ہوا کے دباؤ اور موسم کے درمیان کیا تعلق ہے۔

نفسیات کا استاد، لعاب دہن کے مشروط رجعی عمل کو بھی بیان کر سکتا ہے۔ مثلاً وہ طلبا پر واضح کر سکتا ہے کہ رات کھاتے وقت، کھانے کی گھنٹی کی آواز سن کر کتے کی رال کیوں ٹپکنے لگتی ہے۔ مشروط رجعی عمل کی وضاحت ذیل میں دی جاتی ہے۔

محرک ۱ (کھانا) ... ... جوابی عمل ۱ (لعاب دہن کا بننا)

محرک ۲ (گھنٹی کی آواز) ... ... جوابی عمل ۲ (آواز کا سننا)

محرک ۱، محرک ۲ (کھانا اور گھنٹی دونوں ایک ساتھ) ... جوابی عمل ۱، ۲ (لعاب دہن کا بننا اور گھنٹی کی آواز سننا)

محرک ۲ (گھنٹی کی آواز) ... جوابی عمل ۱ (لعاب دہن کا بننا)

غذا لعاب دہن کی محرک ہوتی ہے۔ تنہا گھنٹی کی آواز سے یہ بات پیدا نہیں ہوتی۔ لیکن جب متعدد بار گھنٹی کی آواز سن کر، کتا محسوس کرنے لگتا ہے کہ گھنٹی بجنے پر اُسے راتب دیا جاتا ہے تو گھنٹی کی آواز سنتے ہی اس کی رال ٹپکنے لگتی ہے۔ یعنی جب غذا اور گھنٹی کی آواز دونوں کے محرکات متعدد بار مل کر، رال ٹپکنے کے جوابی عمل کا باعث ہوتے ہیں تو پھر صرف گھنٹی کی آواز سے رال ٹپکنے کا جوابی عمل واقع ہوتا ہے۔

مدرس کو چاہیے کہ لوگوں کے طرزِ عمل کو بدلنے یا کسی خاص حالت میں لانے کے مسئلہ میں اس اصول (یعنی اصول تعمیم) کا استعمال اپنے شاگردوں کو بتائے۔ وہ بتا سکتا ہے کہ مزاج کو بعض ایسی چیزوں کے موافق یا مخالف کیسے ڈھالا جا سکتا ہے، جن میں سے ایک کا خیال کرتے ہی، دوسری چیز کا خیال آجاتا ہے۔ مثلاً، چوں کہ بڑے لوگ کسی خاص صابن کو استعمال کرتے ہیں اس لیے ہم بھی اسے پسند کرنے لگتے ہیں (یعنی صابن خریدتے وقت، ہمارا ذہن، صابن اور بڑے لوگوں کے باہمی تعلق کی طرف منتقل ہو کر، ہمیں اس صابن کو خریدنے پر آمادہ کرتا ہے جو بڑے لوگ خریدتے ہیں)؛ اسی طرح ہم ان لوگوں کو پسند نہیں کرتے، جن کے چہرے اس شخص کے چہرہ جیسے ہوں جس نے کسی موقع پر ہماری دل آزاری کی تھی۔ بحث و تمحیص کے بعض موضوعات اور مطالعہ کے بعض میدانوں سے ہم اس لیے جان بچاتے ہیں کہ ان کے بارے میں ہمیں تلخ تجربات ہو چکے ہیں۔ بعض چیزوں سے

ہیں دکھ پہنچتا ہے اور بعض سے خوشی حاصل ہوتی ہے۔ کچھ چیزیں ہمارے لیے اطمینان کا باعث ہوتی ہیں اور کچھ بے اطمینانی پیدا کرتی ہیں۔ تکلیف و مسرت، اور اطمینان و بے اطمینانی کے یہ تجربے، بڑی حد تک، ہمارے طرزِ عمل کا تعین کرتے ہیں۔ مدرس کو چاہیے کہ ہم رشتہ جوابی عمل کے اصول کا استعمال، محض مثالوں کے ذریعہ ہی واضح نہ کرے بلکہ طلبار کو تعمیم کرنے کی بھی ترغیب دے۔ طلبار بہت سے واقعات اور اصول رٹ لیتے ہیں اور ممکن ہے بغیر سمجھے رٹ کردہ اپنے علم کو کسی دوسری صورت حال کی طرف منتقل کرنے میں کامیاب نہ ہوں (یعنی کسی ایک مضمون کے پڑھنے سے انھوں نے جو سیکھا ہے، اس سے دوسرے مضمون کے مطالعہ میں فائدہ نہ اٹھا سکیں) لہٰذا مدرس کو لازم ہے کہ وہ اپنے شاگردوں کی تربیت اس طرح کرے وہ اپنے علم کا تعلق دوسرے مسائل کے ساتھ قائم کرسکیں۔

تعمیم کے ذریعہ منتقلی کے چند تجربات

پچاس سال ہوئے، جڈ (Judd) نے جو ایک ممتاز ماہر نفسیات اور مشہور معلم گزرا ہے، تعمیم کے ذریعہ منتقلی کرنے کا نظریہ پیش کیا تھا۔ شولکوف (Schol Kow) کے ساتھ مل کر، جڈ نے ایک تجربہ کیا، جس کا مقصد یہ تھا کہ پانی کے اندر، مقررہ ہدف پر لڑکے نشانہ لگائیں تاکہ یہ جانچ کی جاسکے کہ ان میں نشانہ بازی کی کتنی قابلیت ہے۔ بعض لڑکے روشنی کے عمل انعطاف کا مطالعہ کرچکے تھے۔ عمل انعطاف کا مطلب یہ ہے کہ روشنی کسی چیز، مثلاً پانی، شیشے یا ہیرے میں داخل یا خارج ہوتے وقت، مختلف زاویوں پر کیا رُخ اختیار کرتی ہے۔ تجربہ میں چند ایسے لڑکے بھی شریک کیے گئے جو روشنی کے عمل انعطاف کے بارے میں کچھ نہیں جانتے تھے۔ ہم جانتے ہیں کہ کشتی کا چپو پانی میں سیدھا نہیں دکھائی دیتا۔ مچھلی یا کوئی اور چیز پانی کی سطح سے جتنی نیچی نظر آتی ہے اس سے کہیں زیادہ گہرائی میں ہوتی ہے۔ اس کی وجہ یہ ہے کہ زیر آب چیز سے جب روشنی، سطح آب سے باہر نکلتی ہے تو فضا میں اس کا زاویہ بدل جاتا ہے اور جب یہ آنکھ تک پہنچتی ہے تو

زیر آب چیز سطح سے اتنی قریب نظر آتی ہے جتنی فی الواقع وہ ہوتی نہیں۔

تجربہ کا مقصد یہ معلوم کرنا تھا کہ آیا جو لڑکے روشنی کے عمل انعطاف کا مطالعہ کر چکے ہیں وہ زیر آب ہدف پر زیادہ صحیح نشانہ لگا سکتے ہیں بہ مقابلہ ان لڑکوں کے جنھوں نے یہ مطالعہ نہیں کیا تھا۔ اس تجربہ کا نتیجہ یہ نکلا کہ جب پانی کی سطح سے ایک فٹ نیچے نشانہ تھا تو ان دونوں گروپوں کی نشانہ بازی میں کوئی فرق نہ تھا۔ لیکن جب نشانہ، سطح آب سے صرف چار انچ گہرائی پر تھا تو اُن لڑکوں نے بہتر نشانہ لگایا جو انعطاف کا اصول پڑھ چکے تھے۔

پانی کی بارہ ۱۲ انچ کی گہرائی کے مقابلہ میں، ۴ انچ گہرائی کے ہدف پر نشانہ لگانا نسبتاً زیادہ آسان ہے۔ کم گہرائی میں نشانہ، زیادہ آسانی سے ٹھیک لگایا جا سکتا ہے۔ کچھ لڑکے جنھیں زیادہ گہرائی کا تجربہ اور روشنی کے انعطافی عمل کا علم تھا انھوں نے زیادہ تیزی سے نشانہ درست کر لیا۔ نشانہ بازی میں یہ برتری غالباً اسی قابلیت کی آئینہ دار ہے جو علم اور تجربہ کی تعمیم سے لڑکوں کو حاصل ہوئی تھی اور جسے وہ ایک نئی صورت حال میں استعمال کر سکے۔

ہنڈرک سن اور شرودڑر نے جڈ اور شولکوف کے تجربہ کو تھوڑی سی تبدیلی کے ساتھ، آٹھویں کلاس کے لڑکوں پر دوبارہ آزمایا۔ ایک آنکھ نما طرز کا ہدف چھ ۶ اور دو ۲ انچ گہرائی کے پانی میں اتارا گیا۔ لڑکوں نے بی بی، بندوق (BB Gun) سے نشانہ لگایا۔ تجربہ میں، تین گروپوں کو استعمال کیا گیا۔ گروپ الف کو روشنی کے انعطافی عمل سے آگاہ تو کر دیا گیا تھا لیکن اس پر بحث و تمحیص نہیں کی گئی تھی۔ گروپ ب کو بھی اتنا ہی بتایا گیا تھا، لیکن اس کے سوا انعطافی عمل کی وضاحت بھی کی گئی تھی۔ تیسرا گروپ ج، کنٹرول گروپ کے طور پر رکھا گیا۔ اسے روشنی کے انعطافی عمل کے بارے میں کسی قسم کی معلومات بہم نہیں پہنچائی گئی تھیں۔

تجربہ کے نتائج یہ تھے:

۱۔ چھ ۶ اور دو ۲ انچ کی گہرائی پر نشانہ بازی میں گروپ ب بہترین رہا۔

۲۔ پڑھنے اور دماغ کی گہرائی دونوں میں گروپ ج بدترین رہا۔

۴۔ ترقی کا نئی صد بھی، مقدار تقسیم کے برابر رہا۔

تصورات اور اصولوں کی تدریس اور توضیح سے مخصوص صورت حالات پر ان کا اطلاق کرنے میں مدد ملتی ہے۔ دوسرے لفظوں میں لوگ اپنے علم کو استعمال کرنا سیکھ لیتے ہیں۔ لہٰذا مدرس جب بھی کسی نظریہ یا اصول سے طلبا، کو واقف کرائے تو اسے مثالیں دے کر مخصوص صورت حال میں ان کا طریقہ استعمال طلبا، کو بتانا چاہیے۔ مثلاً تاریخ پڑھاتے وقت، طلبا، کے سامنے تاریخی مسائل پیش کیے جانے چاہئیں۔ کیمسٹری، طبیعات، حیاتیات کا سبق پڑھاتے وقت بتایا جائے کہ انسانی جسم کس طرح کام کرتا ہے اور روزمرہ کی زندگی میں ان علوم کے اصول کیوں کر عمل آور ہوتے ہیں۔ استاد جب جغرافیہ پڑھائے تو اس وقت بھی یہ بتانا چاہیے کہ روزمرہ کی زندگی سے جغرافیہ کا کتنا قریبی تعلق ہے۔

دلچسپی کی مقدار کا مسئلہ ہمیشہ اس سوال سے وابستہ رہتا ہے کہ کسی ایک صورت حال میں مشق اور تربیت کسی دوسری صورت حال کی طرف کس حد تک منتقل ہوتی ہے اور اس میں مدد کرتی ہے۔ ابتدائی اسکول کے طلبا، کے لیے جن میں بیشتر تعداد ساتویں اور آٹھویں کلاس کے طلبا، کی تھی، بارلو نے ایک عملی تجربہ کیا۔ اس سے مقصد یہ معلوم کرنا تھا کہ استدلال اور تجزیہ کرنے کی خاص طور پر تربیت دے کر، طلبا، میں ایسپ کی کہانیوں کا مفہوم سمجھنے کی قوت کس حد تک ترقی کرتی ہے۔ جانچ کے لیے پندرہ کہانیاں چھانٹی گئیں اور تجربہ کی ابتدا، اور اختتام دونوں منزلوں پر طلبا، کی جانچ کی گئی۔ بیوہ عورت کی ایک مثال دی گئی، جس نے اپنی مرغی کا کھانا، اس توقع پر دوگنا کر دیا تھا کہ مرغی روزانہ دو انڈے دینے لگے گی۔ اس کہانی کا بہترین جواب یا مفہوم یہ ہے کہ "اعداد و شمار ہمیشہ حقائق نہیں ہوتے۔"

تجربہ میں شریک گروپ کو تمثیلی قیاسات پر چار سبق پڑھائے جا چکے تھے۔ تمثیلی قیاس کی مثال یہ ہے، لڑکے کو لڑکی سے وہی نسبت ہے جو مرد کو ..... سے ہے۔ جواب میں خالی جگہ پُر کی جاتی ہے اور چار سبق، تحلیلی عمل اور خاص حالات

سے عام نتائج اخذ کرنے اور عام اصولوں کا خاص حالات پر اطلاق کرنے کی مشق سے متعلق دئے گئے تھے۔ ان کے علاوہ طرز عمل کی مختلف صورتوں کا تجزیہ کرنے پر بھی چار سبق پڑھائے جا چکے تھے۔ ان اسباق میں طلبار نے بحث، مباحثہ اور تشریح و توضیح کے ذریعہ نتائج اخذ کرنے کا گر سیکھا۔ کنٹرول گروپ کو اس قسم کی مشق نہیں کرائی گئی تھی۔ اس طرح کہانیوں کی تعبیر کرنے کے سلسلہ میں، تجرباتی یا مشقی گروپ کی ٹریننگ سے قبل اور ٹریننگ کے بعد کی قابلیت کی جانچ کی گئی اور اس گروپ اور کنٹرول کے مابین موازنہ کیا گیا۔ ان دونوں گروپوں میں جو فرق نکلا اسے تمثیلی قیاس آرائی اور استقرائی (یعنی مقرون سے مجرد اصول اخذ کرنا) نیز استخراجی (یعنی مجرد اصول کا مقرون صورتوں پر اطلاق کرنا) طرز استدلال سے متعلق دیے گئے سبقوں کا نتیجہ سمجھا جا سکتا ہے۔

ابتدائی اسکول کے طلبار کو خالص فائدہ ۶۴ فی صد ہوا۔ ساتویں اور آٹھویں کلاس کی نصف تعداد نے، جو زیادہ ذہین تھی، کم ذہانت کی نصف تعداد کے مقابلہ میں ۳۰ فی صد زیادہ فائدہ اٹھایا۔ ایک سال بعد انھیں طلبار کی دوبارہ جانچ کی گئی اس جانچ سے پتہ چلا کہ حاصل کی ہوئی قابلیت کا بیشتر حصہ ضائع ہو چکا تھا۔ بہرحال اس تجربہ سے کم از کم یہ بات ظاہر ہوگئی کہ ایک قسم کے مواد کے ذریعہ طریق استدلال کی جو تربیت دی جاتی ہے وہ کسی دوسرے مواد کی طرف بھی منتقل کی جا سکتی ہے، اور اسے بہتر بھی کیا جا سکتا ہے غالباً تجربہ یہ بھی بتاتا ہے کہ اس نقطۂ نگاہ سے، پڑھانے کے جو طریقے، طلبار کو کارگر طور پر مطالعہ کی طرف مائل کریں، وہ خاص اہمیت رکھتے ہیں۔

منتقلی کا تجربہ اسکول کی واقعی صورت حال (یعنی دوران تعلیم) میں کیا گیا۔ اس تجربہ میں ساتویں کلاس سے بارہویں کلاس تک کے طلبار شریک کیے گئے تھے۔ دیکھنا یہ تھا کہ اسباق کا خاکہ بنانے اور خلاصہ تیار کرنے کی مشق کا نتیجہ منتقلی کے عمل کو کس قدر ظاہر کرتا ہے۔ سالسبری کا یہ تجربہ بارلو کے تجربہ کے طرز کا تھا، کیوں کہ تجربہ کا تعلق طریقۂ کار کی مشق سے تھا اور منتقلی طلبار کے علم کی منتقلی نہ تھی بلکہ تجرباتی گروپ میں شامل طلبار نے جو مہارت اور طریقۂ کار مشق کے ذریعہ سیکھا تھا، اس کی منتقلی تھی۔ اس تجربہ کے سلسلہ میں، تجرباتی گروپ کو خاص طور پر تیار کیے ہوئے تیس سبق دیے گئے۔ ان میں وہ مواد

شامل تھا جس کا خاکہ یا خلاصہ تیار کرنا تھا۔ طلبا رسے کہا گیا کہ وہ سبق کی خاص خاص باتوں کو چھانٹیں، منطقی تسلسل میں انھیں ترتیب دیں اور یہ خیال رکھیں کہ اگلی منزل کیا ہوگی یعنی اس کے بعد انھیں کیا کرنا ہوگا۔ طلبا رسے طبع زاد مضامین لکھوانے کے لیے ان کے خاکے تیار کرنے کی تھوڑی بہت مشق بھی اس تجربہ میں شامل تھی۔ کنٹرول گروپ کو اس کام میں شریک نہیں کیا گیا تھا۔ لہٰذا تجرباتی گروپ اور کنٹرول گروپ کی قابلیتوں کے درمیان جو فرق پایا گیا اسے مشق کرنے کی طرف منسوب کیا جا سکتا ہے۔

منتقلی کے اثرات کا اندازہ لگانے کی غرض سے، کنٹرول گروپ اور تجرباتی گروپ کی قابلیتوں کی جانچ کی گئی۔ اس کے لیے جو ذرائع استعمال کیے گئے ان میں عام ذہنی قابلیت کی جانچ، عبارت پڑھنے اور استدلال کرنے کی جانچیں، امریکہ کی تاریخ، مدنیات اور جنرل سائنس میں استعداد جانچنے کے امتحانات شامل تھے۔ یہ امتحانات مشق شروع کرنے سے پہلے اور مشق کی مدت ختم ہونے کے بعد لیے گئے۔ تجرباتی گروپ کے طلبا رکو اس بات کی مشق کرائی گئی کہ وہ مطبوعہ مواد کا مفہوم اخذ کرنے کی غرض سے عبارت کا خاکہ اور خلاصہ تیار کریں۔ اگر اس مشق سے کوئی منتقلی واقع ہوئی ہے تو اس کا نتیجہ اس شکل میں ظاہر ہونا چاہیے کہ ذہنی صلاحیت، عبارت پڑھنے کی صلاحیت، قوت استدلال اور علمی استعداد کی جانچوں میں طلبا رکے زیادہ نمبر آئیں۔

یہ بتایا جا چکا ہے کہ تجرباتی گروپ کو خاکہ اور خلاصہ تیار کرنے کی خاص مشق کرائی گئی تھی اور کنٹرول گروپ اس سے محروم رکھا گیا تھا۔ ان دونوں گروپوں کا موازنہ کرنے سے ظاہر ہوا کہ ذہنی صلاحیت، عبارت پڑھنے اور استدلال کرنے کی اہلیت اور استعداد کی جانچوں سے جن قابلیتوں کی پیمائش کی گئی تھی ان میں مضمون کا خاکہ اور خلاصہ تیار کرنے کی مشق کا کتنا ہاتھ تھا۔ عام ذہنی قابلیت کے ذریعہ جن صلاحیتوں کی ناپ تول کی جاتی ہے ان میں ترقی کی امید رکھنے کے معنی یہ ہیں کہ منتقلی کے معیار کو بہت اونچا کر دیا گیا ہے کیوں کہ مختلف قسم کی مشقوں پر مشتمل جانچ میں بہتر نمبر حاصل کرنا سب سے مشکل کام ہے۔ یہ بات خلاف توقع نہیں کہ عبارت پڑھنے کی جانچ میں، خاکہ اور خلاصہ تیار کرنے کی مشق کا اثر ظاہر ہوا، کیوں کہ اس جانچ کے ذریعہ یہ معلوم کیا جاتا ہے کہ طلبا رمیں مطبوعہ عبارت سے مفہوم اخذ کرنے

کی کتنی قابلیت ہے۔ یہ بھی قرینِ قیاس ہے کہ یہ قابلیت، قوت استدلال اور علمی استعداد کی جانچوں میں کس حد تک کارفرما ہو۔

ہرحال متذکرہ تجربہ کے نتائج سے ظاہر ہوتا ہے کہ اہم نوعیت کی منتقلی وقوع میں آئی۔ جس گروپ نے خاص طور پر تیار کیے ہوئے تیس اسباق کی مشق کی تھی اس کی ترقی تمام جانچوں میں نمایاں تھی۔ البتہ ذہنی قابلیت میں ترقی ایسی نہ تھی جسے اہمیت دی جائے اور جسے بلاشبہ خاص مشق کی طرف منسوب کیا جا سکے۔ پڑھنے کی جانچ میں دونوں گروپوں کے درمیان فرق، کافی بڑا تھا اور بلاشبہ اسے مشق کی طرف منسوب کیا جا سکتا ہے۔ کسی فرق کو اہمیت اس وقت دی جا سکتی ہے، جب اس کا تنقیدی تناسب تقریباً تین ہو۔ ایسی صورت میں فرق بلاشبہ اہمیت رکھتا ہے اور اتفاقیہ طور پر وقوع میں نہیں آیا ہے بلکہ واقعی ان اثرات کی وجہ سے ہے جن کی پیمائش کی گئی ہے۔ پڑھنے کے مضمون میں، ساتویں کلاس کی لیاقت میں جو اضافہ ہوا اسے ۷ر۴ اور آٹھویں کلاس کے اضافہ کو ۶ر۶ کے تنقیدی تناسب کے ذریعہ ظاہر کیا گیا تھا۔ مطبوعہ عبارتوں سے مفہوم اخذ کرنے کی قابلیت میں اگرچہ اضافہ ہوا لیکن پڑھنے کی رفتار گھٹ گئی۔ یہ کمی ظاہر کرتی ہے کہ منتقلی، منفی نوعیت کی تھی۔ کسی منتخب عبارت کے مفہوم کا خاکہ بہ غور تیار کرنے کی مشق کا نتیجہ یہ ہوا کہ طلباء آہستہ آہستہ اور احتیاط کے ساتھ پڑھنے کے عادی ہو گئے۔

قوت استدلال اور علمی استعداد کی جانچوں کے سلسلہ میں بھی، قابلیت کی منتقلی اتنی کافی وقوع میں آئی کہ نتائج کے فرق کو اہم کہا جا سکتا ہے۔ عام نتائج کا خلاصہ رپورٹ کے اصل الفاظ میں نقل کیا جاتا ہے، ”اس جگہ جس چیز کو منطقی ترتیب کے عوامل کا نام دیا گیا ہے اس کا تعلق ان ذہنی مہارتوں سے ہے جو کسی مضمون کا خاکہ اور خلاصہ تیار کرنے میں درکار ہوتی ہیں۔ ان مہارتوں کی منتقلی سے عام غور و فکر یا استدلال کی قابلیت میں ترقی ہوتی ہے۔ اس چیز کی جانچ ایسے مسائل کے ذریعہ کی گئی ہے جن کا تعلق اسکول کے مخصوص نصاب سے نہیں ہے۔“

مماثل عناصر کا نظریہ | مماثل عناصر کے نظریہ کا پہلے ذکر کیا جا چکا ہے۔ اس

نظریہ کے مطابق، ایک صورت حال سے، دوسری حال کی طرف منتقلی، اس حد تک ہوتی ہے جس حد تک ان دونوں صورتوں کے اجزاء یا عناصر مشترک ہوتے ہیں۔ الجبرا میں وہ اجزا یا عناصر، جو جیومیٹری میں بھی موجود ہوں، الجبرا سے جیومیٹری کی طرف منتقل ہوتے ہیں یعنی طالب علم کو جیومیٹری کے مضمون میں، الجبرا کے ان قاعدوں سے مدد ملتی ہے جو وہ الجبرا پڑھتے وقت سیکھ لیتا ہے اور جو ان دونوں مضمونوں میں مشترک ہیں۔ ان مشترک عناصر میں، علامات، مساوات اور تناسبات ہوتے ہیں۔ ٹینس بال کھیل میں جو مہارتیں پیدا کی جاتی ہیں ان کی منتقلی اس حد تک فٹ بال کھیل کی طرف ہوتی ہے جس حد تک یہ مہارتیں دونوں کھیلوں میں مشترک ہیں۔ مثلاً دوڑنا، پھینکنا، لپکنا اور عام جسمانی چستی اور مستعدی۔ ان میں سے بہت سے عناصر بعینہ یکساں نہیں ہوتے لیکن بحیثیت مجموعی ان میں بہت کچھ مشترک ہوتا ہے۔

جغرافیہ سے تاریخ اور تاریخ سے جغرافیہ کی طرف، ان کے مشترک اجزاء کی منتقلی زیادہ ہوتی ہے۔ یعنی ایک حد تک جغرافیہ اور تاریخ کے اسباق میں ایک دوسرے سے مدد ملتی ہے۔ یہ بات، جغرافیہ اور خوش نویسی کے مضامین کے درمیان نہیں پائی جاتی اس لیے کہ جغرافیہ اور تاریخ کے مابین جس قدر مشترک اجزاء موجود ہیں وہ جغرافیہ اور خوش نویسی کے مابین نہیں ہیں۔ یہ ایک ظاہر بات ہے جس کے لیے کسی ثبوت کی ضرورت نہیں۔ اسی طرح حساب کے مضمون کی لیاقت، الجبرا کے مضمون کی طرف زیادہ منتقل ہوتی ہے، لیکن کسی آرٹ سے الجبرا کی طرف منتقلی اتنی نہیں ہوتی، اس لیے کہ حساب اور الجبرا دونوں میں مماثل عناصر اور مشترک اجزاء نسبتاً زیادہ کثرت سے موجود ہیں۔ عبارت پڑھنے کی لیاقت، ہجا کرنے میں زیادہ مدد کرتی ہے ٹینس بال کھیلنے میں اتنی مدد نہیں کرتی اس لیے کہ پڑھنے اور ہجا کرنے میں مشترک عناصر نسبتاً زیادہ تعداد میں موجود ہیں۔ پڑھنے میں طالب علم کو انھیں حروف اور الفاظ سے واسطہ پڑتا ہے جن کی اسے ہجا کرنی ہوتی ہے۔ اگرچہ پڑھنے اور ہجا کرنے کے عوامل ایک ہی نہیں ہوتے۔ لیکن ان دونوں کے درمیان بعض مشترک عناصر ہیں جو پڑھنے اور ٹینس بال کھیلنے کے مابین نہیں پائے جاتے۔

مدرس کو چاہیے کہ مختلف مضامین کے مشترک عناصر کو تلاش کرکے ان کی نشان دہی کرے۔ مشترک یا مماثل عناصر معلوم کرنے کے بعد ایک مضمون سے دوسرے مضمون کی طرف منتقلی کے عمل کی وضاحت کی جا سکتی ہے اور ان مضمونوں کے درمیان جو تعلق ہے وہ بھی بتایا جا سکتا ہے اگر مدرس مماثل عناصر کی نشان دہی کرے گا تو اس سے حصول علم میں بہت سہولت ہوگی۔

مماثل عناصر کے نظریے اور تعمیم کا موازنہ

دو نظریے یا اصول جنھیں عام طور پر تربیت کی منتقلی کی وضاحت کی غرض سے پیش کیا جاتا ہے، مماثل عناصر اور تعمیم کے نظریے ہیں۔ مماثل عناصر کے اصول کا تعلق تخصیص اور ادراک سے ہے۔ اس اصول کے مطابق منتقلی اس بات پر منحصر ہے کہ ہر ایک صورت حال میں مخصوص مشترک عناصر کس حد تک پائے جاتے ہیں اور کس حد تک ان کا ادراک کیا جاتا ہے۔ دوسری طرف تعمیم کا اصول تصوری نوعیت رکھتا ہے، اس اصول کا دارومدار، ذہن میں کسی تصور یا خیال کی موجودگی نیز کسی دوسری صورت حال میں اس کے استعمال پر ہوتا ہے۔ ایک اعتبار سے ان دونوں نظریوں میں امتیاز کرنا مشکل ہے۔ مماثل عناصر کے نظریہ کا تعلق، مختلف صورتوں میں مشترک عناصر کی شناخت پر ہے۔ تعمیم مختلف صورتوں میں، اصولوں اور تصورات کے اس استعمال کو کہتے ہیں جو ان کے باہمی رشتوں کے ادراک پر مبنی ہو۔

ذہنی قابلیت کی مناسبت سے منتقلی کا عمل

طلبار کی ذہنی صلاحیت میں زبردست فرق پایا جاتا ہے۔ اس سلسلہ میں سوال پیدا ہوتا ہے کہ تربیت کی منتقلی اور ذہنی صلاحیت کے درمیان کیا رشتہ ہے؟ کیا منتقلی کی مقدار، صلاحیت سے باہمی نسبت رکھتی ہے؟ دوسرے لفظوں میں کیا ذہین طلبار کی منتقلی کی اہلیت، کند ذہن طلبار کے مقابلہ میں زیادہ ہوتی ہے۔

بحیثیت مجموعی، تربیت کی اقدار سے وہ طلبار سب سے زیادہ استفادہ کرتے ہیں جو سب سے ذہین ہوتے ہیں۔ اس کی تصدیق بارلو کے عملی تجربہ سے ہوتی ہے۔ زیادہ لائق طلبار میں، کسی چیز کو سیکھنے کی زیادہ صلاحیت ہوتی ہے اور یہی وجہ ہے کہ وہ کسی ایک مضمون کے علم کو دوسرے مضمون کی طرف زیادہ مقدار میں منتقل کر سکتے ہیں۔ جو طلبار کسی ایک صورت

حالات میں کمزور ہوتے ہیں وہ دوسری صورت حال میں بھی نسبتاً کمزور ثابت ہوں گے۔ اسی بات کو ایک اور مطالعہ بھی ظاہر کرتا ہے۔ یہ مطالعہ اس امر کو جانچنے کی غرض سے مرتب کیا گیا تھا کہ زندگی کی مختلف صورتوں میں، لوگوں کے طرزِ عمل کی معقولیت اور غیر معقولیت پر سائنسی مطالعہ کے اثرات کو معلوم کیا جائے۔ دوسرے لفظوں میں یہ معلوم کرنے کی کوشش کی گئی تھی کہ مختلف صورتوں میں کسی شخص کے انداز فکر کو، توہمات اور تعصبات کے مقابلہ میں، سائنسی طرزِ فکر کس حد تک کنٹرول کرتا ہے۔ تحقیقات سے معلوم ہوا کہ بعض اچھی خاصی معلومات رکھنے والے لوگ، اپنے علم کو مختلف صورتوں میں استعمال کرنے کے اہل ثابت نہ ہوسکے۔ اس کی وجہ یہ تھی کہ انھوں نے واقعات اور اصولوں کو میکانکی انداز میں پڑھا تھا اور ان کا علم کتاب کورٹ لینے تک محدود تھا۔ بہت سے طلبا، جو جانچ میں اچھے ثابت ہوتے ہیں ان کے پڑھنے اور یاد کرنے کا یہی انداز ہوتا ہے۔ اس کے علاوہ یہ بھی انکشاف ہوا کہ جو طلبا، اپنی سابقہ معلومات کو معقولیت کے ساتھ استعمال کرنے کی اہلیت رکھتے ہیں ان کی ذہانت کا درجہ زیادہ بلند اور سائنسی معلومات کو مختلف صورتوں میں استعمال کرنے کا تجربہ، افزوں ہوتا ہے۔ بطور مثال، جن لڑکوں کو بجلی کی استری، سوئچ، کوائل، بیٹری اور اس قسم کے دوسرے برقی سازوسامان کا پہلے سے تجربہ ہوتا ہے وہ بجلی سے متعلق امور اور اصولوں کو زیادہ کارگر طریق پر استعمال کرسکتے ہیں دوسرے لفظوں میں اس قسم کے طلبا، اپنے علم کو منتقل کرنے کے زیادہ اہل ہوتے ہیں۔ مزید برآں جو لوگ علم و تجربہ رکھتے ہیں وہ غلط توجیہات اور معقول و درست توجیہات کے درمیان تمیز کرسکتے ہیں۔ اس لیے دو نتائج نکالے گئے ہیں: (۱) سب سے زیادہ مقدار میں منتقلی، ذہین طلبا، کے لیے مخصوص ہے، (۲) تجربہ، منتقلی کے کام میں سہولت پیدا کرتا ہے۔

ذہنی نظم و ضبط اور منتقلی کے ساتھ ایک اور سوال منسلک ہے۔ وہ سوال یہ ہے کہ مختلف مضامین کا مطالعہ، ذہنی صلاحیتوں پر کیا اثر ڈالتا ہے۔ اس سلسلہ میں ایک تجربہ کیا گیا جس کی غرض اس امر کا تعین کرنا تھا کہ جو مضامین طلبا، نے ہائی اسکول میں پڑھے تھے ان کا اثر ان کی قابلیتوں پر کس حد تک ہوا جن کی پیمائش ذہانت کی جانچوں کے ذریعہ

کی گئی تھی۔ طلبار نے جو کورس لیے تھے ان کا موازنہ کیا گیا۔ یکساں کورسوں میں جب دو مضامین مختلف پائے گئے تب ہی یہ تعین کیا جا سکا کہ ان دو مختلف مضامین میں، ٹریننگ حاصل کرنے کا اثر، طلبار کی عام ذہانت پر کیا ہوا ہے۔ اس طرح بچوں کے کسی ایک گروپ کا سالانہ کورس، اگر انگریزی، الجبرا، عمرانیات اور لاطینی زبان پر مشتمل تھا اور دوسرے گروپ نے انگریزی، الجبرا، عمرانیات اور معاشیات کے مضامین لے رکھے تھے تو ان دونوں گروپوں کی بنیادی قابلیت اور دوسری اہم باتوں میں، باہم دگر یکسانیت تھی۔ لیکن سال کے اختتام پر ان دونوں گروپوں کے درمیان ذہانت کی جانچ سے جس فرق کا پتہ چلا اس کی وجہ وہ منتقلی تھی جو لاطینی زبان اور معاشیات جیسے دو مختلف مضامین کی طرف ہی منسوب کی جا سکتی تھی۔ باقی تین مضامین (یعنی انگریزی، الجبرا، اور عمرانیات) ایک ہی تھے، فرق صرف لاطینی زبان اور معاشیات کا تھا۔ ایک گروپ کے پاس لاطینی زبان تھی اور دوسرے گروپ نے معاشیات کا مضمون لے رکھا تھا۔ طلبار کے دوسرے گروپوں کے درمیان بھی مختلف فیہ مضامین کی وجہ سے ہی فرق پیدا ہوا تھا۔ گروپوں کے درمیان موازنہ کا طریقہ ایسا رکھا گیا جس سے قابلیت کی تبدیلیوں کو، مخصوص مضامین کی طرف منسوب کیا جا سکے۔ تجربہ کی ابتدا اور اختتام پر، طلبار کی تمام ذہانت کی جانچ کی گئی۔ موجودہ مثال میں، اگر معاشیات کا مضمون پڑھنے والے گروپ کو لاطینی زبان کا مطالعہ کرنے والے سے نسبتاً زیادہ نمبر ملے تو اس سے یہی نتیجہ نکالا جا سکتا ہے کہ معاشیات کے مضمون کی ذہنی نظم و ضبط اور منتقلی کی اقدار، لاطینی زبان کے مقابلہ میں زیادہ اثر آفریں تھی اور اگر معاشیات کے مقابلہ میں، لاطینی زبان کا مطالعہ زیادہ اثر آفریں ثابت ہوتا تو نتیجہ اس کے برعکس ہوتا۔ مساوی گروپوں کے دوسرے مضامین کا بھی اسی طرح جائزہ لیا گیا تاکہ ذہنی قابلیت کے اختلافات کو مخصوص مضامین میں تربیت حاصل کرنے کے اثرات کی طرف منسوب کیا جا سکے۔

اس بحث کا اصل منشا یہ نہیں کہ ہائی اسکول میں مختلف مضامین پڑھنے کی وجہ سے، الفاظ اعداد اور علامات کے رشتوں کو سمجھنے کی عام قابلیت کو جو فروغ ہوتا ہے، اس کا جائزہ لیا جائے بلکہ اس موقع پر متذکرہ بالا تحریر پر بحث کرنے کی غرض یہ ہے کہ اس ذہنی تربیت اور منتقلی

کی مقدار کا مفہوم واضح کیا جائے جو طلبار کی ذاتی ذہانت یا کند ذہنی کے تناسب سے ہوتی ہے۔
یہاں تھورن ڈائک (Thorndyke) کی تحقیق کا ایک حصہ نقل کیا جاتا ہے، جس میں مقداری
موازنے شامل ہیں [1]

"مختلف مضامین کے درمیان جو زبردست فرق پایا گیا ہے اس کے لیے اگر ہم
جان بوجھ کر موافق ترین امکان کو تسلیم کر لیتے ہیں۔ تو آیئے اب ہم اپنی تحقیق کے نتائج پر غور
کریں۔ مان لیجیے کہ امتحان کا تجربہ، بجائے خود، قابلیت میں اضافہ کا باعث ہوتا ہے، یہ اضافہ
اس خاص مشق کا نتیجہ ہے۔ جو تمام تر اس تجربہ کے ذریعہ حاصل ہوتا ہے۔ کوئی بھی پروگرام
ہو امتحان کا تجربہ ہر ایک کے لیے یکساں مفید ہے۔ امتحان کے تجربہ کے ذریعہ قابلیت میں جو
اضافہ ہوتا ہے، اس کا اس بات سے کوئی تعلق نہیں کہ دماغ میں غور و فکر کی کتنی قابلیت
ہے یا پھر یہ سمجھنا چاہیے کہ امتحان کے تجربہ سے قابلیت میں جو اضافہ ہوتا ہے، اس کا، غور و
فکر کی صلاحیت کے ساتھ منفی رشتہ ہے۔ اس صورت میں مندرجہ ذیل جملہ تخمینوں میں سے
۹ ر ۱۱ نمبر گھٹانے ہوں گے۔ اس کے بعد مختلف پروگراموں کا ماحصل مندرجہ ذیل ہوگا۔

سائنس کے تین اور ریاضی کے ایک کورس کے نتیجہ میں، ... ۲۲ ½ نمبروں کا اضافہ
لاطینی، فرانسیسی، جیومیٹری اور الجبرا کے ایک ایک کورس میں ... ۱۹ نمبروں کا اضافہ
حساب، بہی کھاتہ، اسٹینوگرافی اور ٹائپ کرنے کے ایک ایک کورس میں ... ۱۷ نمبروں کا اضافہ
کھانا پکانے، سلائی، ڈرامائی آرٹ اور جسمانی تعلیم کے ایک ایک کورس میں ... ۱ ½ نمبروں کا اضافہ
ایک فی صد بہترین بنیادی قابلیت والے طلبار کی قابلیت میں ... ۲۰ ½ نمبروں کا اضافہ
ایک فی صد کم سے کم قابلیت والے طلبار کی قابلیت میں ... ۱ ½ نمبروں کا اضافہ
اوسط درجہ کے سفید نسل کے طلبار کی قابلیت میں ... ۱۱ نمبروں کا اضافہ
اوسط درجہ کے رنگین نسل کے طلبار کی قابلیت میں ... ۱ ½ نمبروں کا اضافہ

متذکرہ بالا تخمینوں سے معلوم ہوتا ہے کہ جانچ سے پہلے طلبار میں جو قابلیت موجود

---

[1] Thorndyke E.L. 'Mental Discipline in High School Studies' Journal of Educational Psycholog , 15:84, 1924.

تھی اس کو دیکھتے ہوئے ان کی قابلیت میں، ذہنی کاوش سے تعلق رکھنے والے مضامین کی بدولت کہیں زیادہ اور کھانا پکانے، سینے پرونے جیسے مضامین کے ذریعہ نسبتاً کم اضافہ ہوا ہے۔ اسی طرح جن طلبار میں بنیادی قابلیت زیادہ تھی ان کی قابلیت میں بھی نسبتاً زیادہ اضافہ ہوا ہے . . . . .!!

اس مرحلہ پر یہ زور دینا ضروری ہے کہ پیمائش شدہ قابلیتوں پر مختلف مضامین کے جو اثرات پڑے تھے ان میں کوئی بڑا فرق نہ تھا۔ جو فرق پایا گیا وہ جانچ کے مواد کی نوعیت سے تعلق رکھتا تھا۔ مثال کے طور پر بعض مضامین سے الفاظ کی معلومات میں جتنا اضافہ ہوا دوسرے مضامین سے اتنا اضافہ نہیں ہوا اور بعض مضامین، ان قابلیتوں کے فروغ پر سب سے زیادہ اثر انداز ہوئے جو اعداد اور فاصلہ سے تعلق رکھتے تھے۔ امید کے مطابق لاطینی اور فرانسیسی زبانوں کا اثر الفاظ کی معلومات پر سب سے زیادہ ہوا۔ الجرا اور جیومیٹری کے اثرات، اعداد و فاصلہ کی جانچوں میں نسبتاً زیادہ فروغ حاصل کرنے کا باعث ہوئے۔ یہ بات بھی قرین قیاس ہے کہ ایسی جانچوں کو منتخب کیا جا سکتا تھا جن میں دیے ہوئے مضامین کے تربیتی اثرات زیادہ جھلکتے ہوں۔ مثلاً بعض محققین ایسی جانچ کا انتخاب کر سکتے ہیں جس میں سائنس کے کورسوں کی زیادہ نمائندگی ہو اور بعض اس جانچ کو ترجیح دیں گے جو ریاضی کی آئینہ دار ہو۔ خالص لسانی نوعیت کی بعض جانچوں سے یہ بات ظاہر ہوگی کہ انگریزی، لاطینی اور فرانسیسی زبانیں، ذہنی تربیت اور منتقلی کے سلسلہ میں زبردست قدر و قیمت رکھتی ہیں۔

لہٰذا اس سے یہ نتیجہ نکالا جا سکتا ہے کہ اسکول کے مخصوص مضامین کے اثرات دماغی قابلیتوں میں کوئی فرق پیدا نہیں کرتے۔ ہم پورے وثوق کے ساتھ کہہ سکتے ہیں کہ مضامین کو ان کی تربیتی قدر و قیمت یا عام ذہنی ترقی کا باعث ہونے کی بنا پر منتخب نہیں کرنا چاہیے یہ بات واضح طور پر سمجھ لینی چاہیے کہ جہاں تک ہو سکے طالب علم متعدد مضامین کا وسیع تجربہ حاصل کرے اس لیے کہ اسے جس قسم کے تجربوں سے مالا مال ہونے کی ضرورت ہے وہ محض محدود نصاب تعلیم سے حاصل نہیں ہو سکتے۔

آیئے، ہم پھر اس موضوع کی طرف رجوع کریں جس کے ذیل میں یہ بحث کی گئی ہے یعنی

ذہنی تربیت اور منتقلی کا عمل طالب علم کی قابلیت کے مطابق ہوتا ہے۔ یاد رکھیے کہ اس عنوان کے تحت تین گروپوں کا موازنہ کیا گیا ہے۔ پہلے گروپ میں ایک فی صد وہ طلبا رہیں، جو اعلیٰ ترین قابلیت کے حامل ہیں۔ دوسرے گروپ کا تعلق اوسط درجہ کی قابلیت کے طلبا سے ہے اور تیسرا گروپ ان ایک فی صد طلبا پر مشتمل ہے جن کی قابلیت کم سے کم درجہ کی ہے۔ ان میں سے کسی بھی گروپ کی ذہنی تربیت اور منتقلی کے اثرات نے قابلیت میں کوئی بڑا اضافہ نہیں کیا۔ ہائی اسکول کے ایک فی صد، سب سے کمزور طلبا کے معاملہ میں، ذہنی تربیت اور منتقلی کا اثر بہت معمولی ہوا۔ اوسط قابلیت کے گروپ کی قابلیت، ادنیٰ قابلیت والے گروپ کے مقابلہ میں سات گنا زیادہ پائی گئی۔ اور سب سے زیادہ ہوشیار اور ذہین گروپ کی قابلیت، اوسط درجہ کے گروپ سے دوگنی ثابت ہوئی۔ ظاہر ہے کہ قابلیت کے مطابق، ذہنی تربیت اور منتقلی کی وجہ سے کسی طالب علم کی قابلیت کو جو فروغ ملتا ہے، اعداد و شمار کے ذریعہ ان کا موازنہ کرنا بہت زیادہ اہمیت نہیں رکھتا اور نہ اسے بہت زیادہ اہمیت دینی چاہیے۔ اس لیے کہ عددی مقداریں، جو موازنہ سے ظاہر ہوئی ہیں، کچھ زیادہ نہیں ہیں۔ بہت کم ترقی یافتہ گروپ کے مقابلہ میں کسی دوسرے گروپ کی ترقی کئی گنا زیادہ سہی، پھر بھی برتر گروپ کی ترقی بجائے خود، بہت تھوڑی سی ہے۔ لہٰذا دوسرے گروپ سے کئی گنا زیادہ ہونے کے باوجود، اس کی کوئی خاص اہمیت نہیں۔

اس تجربہ سے یہی اہم حقیقت منکشف ہوئی کہ ہر صورت حال میں ذہین بچے اوسط درجہ کے بچوں کے مقابلہ میں اور اوسط درجہ کے بچے، کند ذہن بچوں کے مقابلہ میں زیادہ فائدہ حاصل کرتے ہیں۔ مضامین کی منتقل ہونے والی اور تربیتی اقدار طلبا کی دماغی قابلیت کے مطابق مختلف ہوتی ہیں اور عملی طور پر تمام تجربوں سے یہی بات ظاہر ہوتی ہے۔

اسکول کے مضامین کے اثرات منتقلی

اس موضوع کے بارے میں جو سوالات اٹھائے گئے ہیں وہ زیادہ تر اس بات سے تعلق رکھتے ہیں کہ کسی ایک مضمون کا تجربہ دوسرے مضمون میں کس حد تک مدد کرتا ہے۔ پیشہ سے متعلق جو تعلیم دی جاتی ہے اس میں بھی تربیت اور منتقلی کا عمل اثر انداز ہوتا ہے۔ ایک مضمون سے دوسرے مضمون

کی طرف منتقلی کا موضوع ایسی چیز ہے جس کے بارے بہت سے سوالات پیدا ہوتے ہیں۔ مثلاً لاطینی زبان کا علم، فرانسیسی زبان کے مطالعہ میں کیا مدد کرتا ہے اور اس کے برعکس۔ جامیٹری کے مطالعہ سے طالب علم کو آرٹ اور ڈیزائن کے سمجھنے میں کس حد تک مدد ملتی ہے۔ انگریزی زبان کے الفاظ کی ہجے اور معنی میں، غیر ملکی زبانوں کا علم کس طرح مددگار ہوتا ہے۔ جمع کے قاعدے کس حد تک ضرب کی طرف منتقل ہوتے ہیں۔ صرف و نحو کے مقررہ قاعدے، انگریزی زبان کی تحریر و تقریر میں کس حد تک اصلاح کرتے ہیں۔ نفسیات کا علم پڑھانے کے طریقوں میں کس طرح بہتری پیدا کرتا ہے۔ طلبا کے طور طریق اور عادتوں پر طریقہ تعلیم کا کیا اثر پڑتا ہے۔ مدنیات اور عمرانیات سے شہریت کو کیا فروغ حاصل ہوتا ہے۔

ایک جرمن نے انگریزی میں کہا:

"I could English Speak before I to AmericalCame."

اس شخص کے انگریزی جملہ سے، جرمن نحوی ترکیب کے مطابق، انگریزی زبان میں منتقلی کی ایک مثال سامنے آتی ہے۔ اس مثال میں، منتقلی کا نتیجہ ایک بھدے جملہ کی شکل میں ظاہر ہوا ہے اور اسے خلل اندازی یا منفی منتقلی کہا جا سکتا ہے۔ جرمن زبان، انگریزی زبان سمجھنے میں اس وقت مدد کرے گی، جب ان دونوں میں مشترک عناصر موجود ہوں، لیکن اگر دونوں کے عناصر میں ٹکراؤ ہو یعنی ایک دوسرے سے مختلف ہوں تو خلل اندازی واقع ہوتی ہے یعنی ایک زبان کا علم دوسری زبان کے سمجھنے میں رکاوٹ پیدا کرتا ہے۔

اس مثال پر ایک اصطلاح چسپاں ہوتی ہے اور جو اس کی وضاحت کرنے میں بھی مدد [illegible] ہے۔ اس اصطلاح کو "ماقبل فعال مزاحمت" کہتے ہیں۔ مختصراً "اس قسم کی مزاحمت" [illegible]س حالت میں عمل آور ہوتی ہے جب الف (مضمون) کے سیکھ جانے کے بعد ب (مضمون) کے سیکھنے میں، طالب علم کو زیادہ دشواری پیش آئے۔ اس طرح جب کسی ایک چیز کا علم، کسی نئی چیز کے سیکھنے میں روڑا بن جائے تو سمجھنا چاہیے کہ "ماقبل فعال مزاحمت" کارفرما ہے۔ ظاہر ہے کہ ایسی مثالوں میں پہلے مضمون کا ٹکراؤ دوسرے مضمون سے ہوتا ہے یا یہ کہ پہلا مضمون دوسرے مضمون کے سیکھنے میں خلل انداز ہوتا ہے اور یہ چیز منتقلی کے مترادف ہے

رہی، منتقلی تو ہوئی، لیکن پہلے مضمون میں حاصل شدہ قابلیت کی منتقلی، دوسرے مضمون میں مدد کرنے کی بجائے الٹی رکاوٹ بن گئی ، جب بالغ آدمی کوئی دوسری زبان بولنے کی کوشش کرتا ہے، اس وقت "ماقبل فعال مزاحمت" کا عمل ظاہر ہوتا ہے۔ بولنے کی جو عادتیں اسے پڑ جاتی ہیں ان کی وجہ سے کسی نئی زبان میں گفتگو کرنا اس کے لیے مشکل ہو جاتا ہے اور نئی زبان کی ادائیگی میں اس کی اپنی زبان کا لب ولہجہ اور تلفظ بہت زیادہ نمایاں ہوتا ہے۔ بہر حال اگر سالہا سال تک کسی بچہ کی واقفیت دونوں زبانوں سے قائم رہے تو پھر لب ولہجہ کا فرق نسبتاً کم ہوتا ہے۔

عام طور پر "ماقبل فعال مزاحمت" کی ضد یہ ہے کہ کسی ایک چیز کا سیکھنا، دوسری چیز کے سیکھنے میں آسانی پیدا کرتا ہے۔ "مزاحمت کے رجعی عمل" کی بحث میں بتایا جا چکا ہے کہ علم و ہنرمندیاں، عام طور پر ایک دوسرے سے باہمی نسبت رکھتی ہیں اور ان کے درمیان ٹکراؤ شاذونادر ہی ہوتا ہے۔ لہذا ایک چیز کا سیکھنا، مزید تحصیل علم کو آسان بناتا ہے اور بقول شخصے اس کا پس منظر چونکہ اچھا ہوتا ہے اس لیے مطالعہ کے میدانوں میں ترقی کرنے کے مواقع بڑھ جاتے ہیں۔

اس سلسلہ میں جو چھان بین کی گئی ہے اس سے ظاہر ہوتا ہے کہ غیر ملکی زبانیں انگریزی الفاظ کی ہجا اور معنی میں طلبا کو مدد پہنچاتی ہیں۔ اس بارے میں، فرانسیسی اور لاطینی زبانوں کی مثال دی جا سکتی ہے۔ لیکن الفاظ کی نوعیت کے مطابق منتقلی کے عمل میں فرق ہوتا ہے۔ اگر انگریزی الفاظ، فرانسیسی یا لاطینی زبان سے مشتق نہیں ہیں تو منتقلی، اصلاً، واقع نہیں ہوتی اور اگر انگریزی الفاظ کا اشتقاق، لاطینی یا فرانسیسی زبانوں کے الفاظ سے ہے تو منتقلی کا عمل ضرور واقع ہوتا ہے۔

تحقیق سے یہ بات معلوم ہوئی کہ لاطینی زبان کے مطالعہ سے ان الفاظ کی ہجا کرنے کی قابلیت میں اضافہ ہوا جن کا اشتقاق لاطینی زبان سے کیا گیا تھا، اس کے برخلاف جن الفاظ کا اشتقاق، غیر لاطینی زبانوں سے کیا گیا تھا ان کی ہجا کرنے کی قابلیت پر لاطینی زبان سیکھنے کا کوئی اثر نہیں پڑتا۔ جانچ کرنے کی عام تکنک یہ ہے کہ ہجا کرنے کی قابلیت کا جائزہ سال کے شروع اور اس کے اختتام پر لیا جائے تاکہ اندازہ لگایا جا سکے کہ دوران سال میں طالب علم نے کیا فائدہ حاصل کیا

اس کے بعد لاطینی زبان ایک سال تک پڑھائی جائے، پھر یہ جانچ کی جا سکتی ہے کہ لاطینی زبان کے ایک سال کے مطالعہ کا اثر، ہجا کرنے کی قابلیت پر کیا ہوا۔ تحقیق میں ایسے الفاظ استعمال کیے گئے جو لاطینی اور غیر لاطینی زبانوں سے مشتق تھے۔ جن طلبا نے لاطینی زبان سیکھی تھی، غیر لاطینی الاصل، الفاظ کی ہجا کرنے میں انہوں نے ان طلبا سے بہتر قابلیت کا اظہار کیا جنھوں نے لاطینی زبان کا مطالعہ نہیں کیا تھا۔ لیکن لاطینی زبان سیکھے ہوئے طلبا نے لاطینی سے مشتق انگریزی کے زیادہ الفاظ کی ہجا، لاطینی سے نابلد طلبا کے مقابلہ میں پوری صحت کے ساتھ کیں۔ اس جانچ سے کوئی بڑا فرق تو ظاہر نہیں ہوا تاہم یہ تھوڑا فرق بھی اس بات کو ظاہر کرنے کے لیے کافی تھا کہ مماثل عناصر کے اصول کے مطابق کچھ نہ کچھ منتقلی ضرور واقع ہوئی۔ بہر طور جب انگریزی اور لاطینی الفاظ کی مماثلتوں سے طلبا کو روشناس کیا گیا تو انہوں نے انگریزی کے لاطینی الاصل الفاظ کی ہجا کرنے میں کہیں زیادہ ترقی دکھائی۔ بحیثیت مجموعی، جن الفاظ میں لاطینی عناصر موجود نہ تھے ان میں منتقلی نہیں ہوئی، لیکن لاطینی سے مشتق الفاظ میں، تھوڑی بہت منتقلی ہوئی اور منتقلی کے اثرات، اس وقت سب سے زیادہ رونما ہوئے جب طلبا کو انگریزی اور لاطینی زبانوں کی مماثلتوں سے روشناس کیا گیا۔ آگے چل کر، اس مسئلہ کو اس باب میں اور واضح کیا گیا ہے۔

اکثر یہ دلیل پیش کی جاتی ہے کہ دوسری زبانوں کے الفاظ سے روشناس ہونے کی بنا پر انگریزی الفاظ کے علم میں اضافہ ہوتا ہے، خاص کر، لاطینی کے بارے میں کہا جاتا ہے کہ اس کا علم انگریزی زبان کی طرف منتقل ہوتا ہے اور نتیجہ میں انگریزی الفاظ کا استعمال کرنے اور مطلب بنانے کی قابلیت بڑھتی ہے۔ فرانسیسی زبان کے متعلق بھی یہی کہا جاتا ہے کہ اس میں بھی منتقلی کی ایسی ہی قدر موجود ہے۔

بحیثیت مجموعی، لاطینی اور فرانسیسی زبانوں کا علم، انگریزی زبان کی طرف منتقل ہوتا ہے لیکن اس سلسلہ میں اس قسم کی منتقلی ظاہر کرنے والی جملہ تحقیقیں ایک دوسرے سے متفق نہیں۔ تاہم اکثر و بیشتر تحقیقوں میں اتفاق رائے پایا جاتا ہے، لہذا یہ نتیجہ اخذ کرنا مناسب معلوم ہوتا ہے کہ تھوڑی بہت منتقلی کا واقع ہونا ایک یقینی امر ہے۔ منتقلی کی مقدار کا دارومدار

قابل لحاظ حد تک، طریقۂ تعلیم پر ہے۔ اگر انگریزی پڑھاتے وقت، استاد شعوری طور پر انگریزی الفاظ کی معلومات میں اضافہ کرنے کی کوشش کرے، اور اس غرض سے طلبار کو الفاظ کے مادّوں اور ماخذوں سے آگاہ کرتا رہے تو منتقلی کی مقدار میں اچھا خاصا اضافہ ہوگا، جو اس صورت میں ممکن نہیں، جب الفاظ کے رشتوں اور ماٰخذوں کو بتانے کی کوشش نہیں کی جاتی۔

لاطینی زبان اور انگریزی کے ذخیرۂ الفاظ میں اضافہ

منتقلی کے اصول کی تشریح اسی وقت بخوبی جا سکتی ہے جب یہ غور و خوض کیا جائے کہ انگریزی لغات کی معلومات پر لاطینی زبان کے سیکھنے اور نہ سیکھنے کا کیا اثر پڑتا ہے۔ اس مسئلہ کے ایک مطالعہ سے ظاہر ہوتا ہے کہ الفاظ کی معلومات میں اضافہ صرف ان الفاظ تک محدود ہوتا ہے، جو لاطینی الاصل ہیں۔ لاطینی کورس کے پہلے سال کے اختتام پر اس کورس کے طلبار کی ترقی کا موازنہ، ان طلبار کی ترقی کے ساتھ کیا گیا جنہوں نے لاطینی زبان کا مطالعہ نہیں کیا تھا۔ الفاظ کی دو فہرستیں بنائی گئیں۔ ایک میں انگریزی کے وہ پچیس الفاظ استعمال کیے گئے جو کورس کے لاطینی الفاظ سے مشتق تھے۔ دوسری فہرست کے لیے بھی پچیس الفاظ چھانٹے گئے لیکن ان کے ماخذ، انگلو سیکسن اور یونانی زبانیں تھیں۔ جانچ کی جس فہرست میں لاطینی کے انگریزی مشتقات شامل تھے اس میں لاطینی داں طلبار نے اوسطاً ۵٫۵ الفاظ اور لاطینی سے نابلد طلبار نے اوسطاً ۲٫۰ الفاظ کے معنی ٹھیک بتائے۔ لاطینی طلبار کو لاطینی سے ناواقف طلبار پر اوسطاً ۳٫۵ الفاظ کی فوقیت حاصل ہوئی جس فہرست میں غیر لاطینی الاصل الفاظ شامل تھے اس کی جانچ کی بموجب لاطینی کا ایک سال مطالعہ کرنے والے طلبار نے اوسطاً ۱۱٫۲ الفاظ اور لاطینی سے نابلد طلبار نے اوسطاً ۱۱٫۴ الفاظ کے معنی کا صحیح اندازہ لگایا یعنی لاطینی داں طلبار کو اوسطاً ۰٫۲ الفاظ کا خالص نقصان ہوا۔ نفع اور نقصان کی اصطلاحوں میں یہ نقصان کوئی خاص وقعت نہیں رکھتا تاہم ان نتائج سے ایک اہم بات ظاہر ہوتی ہے یعنی یہ کہ غیر لاطینی الاصل الفاظ میں منتقلی کا عمل ظہ[illegible] نہیں ہوتا۔

لاطینی الاصل الفاظ کی طرف منتقلی کا عمل غالباً اہمیت کا حامل ہے، کیوں کہ صرف پچیس۲۵ الفاظ کی جانچ میں اوسطاً ۳ء۵ الفاظ کے نفع کی اہمیت کو نظر انداز نہیں کیا جا سکتا۔ اگر لاطینی سے مشتق ہر پچیس۲۵ لفظوں میں لاطینی داں طلبا کو لاطینی سے ناواقف طلبا پر اوسطاً ۵ء۳ لفظوں کی برتری حاصل ہے تو اس کے معنی یہ ہیں کہ انھیں انگریزی لغت دانی میں بھی برتری حاصل ہے جو ان لوگوں کے لیے خاص اہمیت رکھتی ہے جن کا ارادہ کوئی پیشہ اختیار کرنے کا ہو۔ اس نقطۂ نگاہ سے یہ مطلب نہیں نکالنا چاہیے کہ لاطینی سے مشتق انگریزی الفاظ سیکھنے کا کفایت شعارانہ اور کارگر طریقہ یہ ہے کہ انھیں لاطینی زبان کے ذریعہ سے سیکھا جائے۔ بہترین طریقہ غالباً یہ ہے کہ الفاظ کا مفہوم، لاطینی زبان کی وساطت کے بغیر براہِ راست سمجھا جائے۔ ممکن ہے کہ معلم وکیل اور ڈاکٹر کے لیے جنھیں فضیلتِ علمی کا نسبتاً زیادہ وسیع پس منظر درکار ہوتا ہے، لاطینی زبان کا تھوڑا بہت جاننا فائدہ مند ہو۔ لیکن اس بحث سے یہ غرض نہیں ہے کہ لاطینی زبان کی قدر و قیمت کا خاص طور پر اندازہ لگایا جائے بلکہ اس امر کی وضاحت کرنا مقصود ہے کہ منتقلی کب اور کس طرح واقع ہوتی ہے۔

طریقۂ تعلیم کے مطابق منتقلی اگر استاد ایک مضمون کی قابلیت کو دوسرے مضمون کی طرف منتقل کرنے کی کوشش شعوری طور پر کرے تو منتقلی زیادہ واقع ہوگی۔ مثلاً لاطینی زبان پڑھانے والا استاد انگریزی کے ان الفاظ کی طرف اشارہ کرسکتا ہے جو لاطینی زبان سے مشتق ہیں۔ وہ یہ بھی بتا سکتا ہے کہ انگریزی لفظوں کے لاطینی مادّے کیا ہیں۔ اس طرح وہ اپنے شاگردوں میں لاطینی اور انگریزی زبان کے مشترک عناصر کو پہچاننے کی سمجھ اور قابلیت پیدا کرسکتا ہے۔

لاطینی زبان کی ایک معلمہ نے، اخبارات میں شائع ہونے والے بعض ایسے بیانات کا تجزیہ اپنے پروگرام میں شامل کرلیا تھا جو انگریزی اور لاطینی زبان دونوں کے باہمی رشتوں کو خارجی شکل میں نمایاں کرتا تھا۔ اس نے یہ کیا کہ انگریزی الفاظ کے لاطینی اجزا پر لکیر کھینچ دی اور اس کے بعد ان کے اشتقاق کی وضاحت کرکے اس پر بحث و تمحیص کی۔ ہمارے اخبارات میں جو نقوش شائع ہوتی ہیں ان میں حیرت انگیز طور پر ایسے انگریزی الفاظ کی کثیر تعداد ملے گی

جن کے مادّے لاطینی ہیں یا وہ لاطینی زبان سے مشتق ہیں۔

یہ واقعہ کہ لاطینی زبان پڑھاتے وقت اگر اس سے مشتق الفاظ کا خاص طور پر مطالعہ کرایا جائے تو انگریزی الفاظ کے ذخیرہ میں اتنا زبردست اضافہ ہوگا جو اس کے بغیر حسب معمول طریقۂ تعلیم کے ذریعہ سے نہیں ہو سکتا۔ سب نہ سہی، لیکن بیشتر تحقیقوں سے ظاہر ہوتا ہے کہ اگر لاطینی زبان کے مدرسین تھوڑا سا وقت انگریزی الفاظ کے تجزیہ پر صرف کریں تو انگریزی الفاظ سمجھنے میں اس سے بہت کچھ فائدہ پہنچ سکتا ہے۔ یہ فائدہ ان الفاظ کے سلسلہ میں سب سے زیادہ ہوگا جن کے ماخذ لاطینی زبان میں ملتے ہیں۔ لیکن ایسے الفاظ کی صورت میں، جو لاطینی سے مشتق نہیں ہیں، فائدہ بہت قلیل یا صفر کے برابر ہوگا۔ یاد رکھیے کہ یہ بات مماثل اجزا،

نقشہ ۱۹ ۱۸۹۰ء سے ۱۹۴۰ء تک منتقلی کے متعلق، تجربات کے نتائج کے بارے میں اعداد و شمار[1]

حسب دعویٰ منتقلی کی مقدار	تعداد تجربات	فی صد
کثیر تعداد میں	۵۳	۲۵
قابل لحاظ تعداد میں	۹۵	۴۵
حالات تعلیم کے مطابق، منتقلی کی مقدار میں فرق پایا گیا ...	۱۶	۸
بہت قلیل مقدار میں منتقلی ہوئی	۲۰	۹۰
منتقلی بالکل نہیں ہوئی	۹	۴
ان کے علاوہ منتقلی کی دوسری مقداریں	۱۸	۹
میزان	۲۱۱	۱۰۰

[1] Adapted from table on 1082 of P.T. Orata, 'Recent Research Studies on Transfer of Tra ining with Implications for the Curriculum Guidance and Personal Work', Journal of Educational Research, 35: 81 - 101, 1941.

ترکیبی کے بموجب، اصول منتقلی کے عین مطابق ہے یا کم از کم اس حد تک اس اصول کے ضرور مطابق ہے جس حد تک دو صورتوں میں اجزار ترکیبی یا عناصر یکساں ہیں۔

منتقلی کی مقداروں کا خلاصہ جیساکہ نقشہ ۱۹ سے ظاہر ہے، مسئلہ منتقلی کے سلسلہ میں جو تحقیقیں کی گئی ہیں ان کے خلاصہ سے انکشاف ہوا کہ ۸۰ فی صد تجربوں میں معتد بہ یا قابل لحاظ منتقلی پائی گئی ہے۔ اس سلسلہ کے چند مطالعوں میں اگر منتقلی بالکل نہیں پائی گئی تو کوئی تعجب کی بات نہیں اس لیے کہ یہ امر قریب قریب یقینی ہے کہ رائج الوقت اور مواد مضمون اس نوعیت کے ہوں کہ جن کی وجہ سے منتقلی وقوع میں نہیں آسکتی۔

اصل سوال یہ نہیں کہ منتقلی ہوتی ہے یا نہیں ہوتی۔ مدرس اور تجربہ کرنے والے کے لیے تعلیمی مسئلہ یہ ہے کہ کسی ایک صورت حال کے تجربے سے، دوسری صورت حال میں کس طرح زیادہ سے زیادہ فائدہ حاصل کیا جا سکتا ہے۔

ذہنی تربیت، منتقلی، اسکول کا نصاب تعلیم اور طریقۂ تعلیم

ایک ہی چیز ایسی ہے، جس پر معقولیت کے ساتھ یقین کیا جا سکتا ہے، یعنی بچوں کے لیے تجربہ اور تربیت کی جو گہرائی اور عمدگی درکار ہوتی ہے اس کا انحصار چند مضامین پر نہیں کیا جا سکتا۔ چند مضامین، جملہ تعلیمی خوبیوں سے مالا مال نہیں ہوتے اور نہ ان میں ذہن کی تربیت اور معلومات کی فراہمی اس پایہ کی ہوتی ہے کہ مختلف حالات کے تقاضوں کو پورا کر سکیں۔ مختلف صورتوں کا سامنا کرنے کے لیے آدمی کو جس علم اور جن صلاحیتوں کی ضرورت ہوتی ہے، وہ علم اور صلاحیتیں اسے، غیر ملکی زبانوں کا ترجمہ باقاعدگی اور محنت کے ساتھ کرنے، یا ریاضی کے مسائل کو منطقی منازل کے مطابق حل کرنے یا صرف ونحو کے مروجہ قاعدوں کی پابندی کرنے سے حاصل نہیں ہو سکتیں۔ اگر کوئی شخص مدرس بننا چاہتا ہے تو ضروری ہے کہ جن مضامین کو وہ پڑھانا چاہتا ہو، ان کا اور ان سے متعلقہ مضامین کا بھرپور اور جامع علم حاصل کرے۔ اس کے علاوہ پڑھانے کی عملی تربیت اور مشق بھی اسے حاصل ہونی چاہیے۔ پڑھانے کی

تیاری کے لیے، نفسیات اور تعلیم کے جو مضامین بھی وہ اختیار کرے، تعلیم کے طریقوں کا اُن سے تال میل پیدا کرنا ضروری ہے یہ بتا دینا بھی ضروری ہے کہ ان مضامین کو عملی طور پر کس طرح استعمال کیا جاتا ہے۔ اگر ایسا نہ کیا گیا تو ان مضامین سے حاصل شدہ معلومات اور قابلیت کی منتقلی پڑھانے کے عمل کی طرف بہت معمولی ہو گی۔

خود اس کتاب کے مصنف کے ساتھ ایک واقعہ پیش آیا، جس کی وجہ سے اُسے پڑھانے کے طریقوں اور اصولوں کو واقعی عمل میں لانے کی اہمیت کی طرف مجبوراً توجہ کرنی پڑی۔ بات یہ ہوئی کہ مصنف اپنی کلاس کو لینے والا تھا لیکن اس کمرہ میں جو کلاس پہلے سے موجود تھی، اسے کام سپرد کرنے اور مواد سبق کی مطبوعہ نقلیں تقسیم کرنے میں اتنی گڑبڑ تھی کہ مصنف اپنے کام کو دیر سے شروع کر سکا۔ سابقہ کلاس کا استاد اور طلبا، تعلیمی گھنٹوں کے درمیانی وقفہ میں، یہاں تک کہ اگلے گھنٹہ کے کچھ وقت تک، کمرہ پر قابض رہے اور وہاں اچھی خاصی گڑبڑ مچی ہوئی تھی۔ کلاس کا نام پوچھنے پر، استاد نے جواب دیا کہ یہ "طریقۂ تعلیم" کی کلاس ہے۔ وہ صاحب جو پڑھا رہے تھے کہ کس طرح پڑھایا جاتا ہے۔ اپنے ارشادات پر خود عامل نہ تھے۔

عام طور سے طالب علم کو وہی مضامین لینے چاہئیں جن کا تعلق، پیش نظر مسئلہ سے براہ راست ہو۔ بالواسطہ طریقہ جس کا انحصار، منتقلی اور ذہنی تربیت پر ہے، سود مند نہیں ہوتا۔ اگر کوئی شخص قانون کے پیشہ کی تیاری کرنا چاہتا ہے تو اسے چاہیے کہ اپنی تیاری کے آخری مرحلوں میں ایسے مضامین پڑھے جن کا تعلق، قانون کے ساتھ سب سے زیادہ قریبی ہو۔ مثال کے طور پر اگر قانون کا کوئی طالب علم، اس خیال سے ریاضی کے مضامین کا مطالعہ کرے کہ اس کی نوعیت استدلالی ہوتی ہے اور اس کی وجہ سے، ذہنی تربیت میں باقاعدگی پیدا ہو جاتی ہے اور آدمی منطقی اور قانونی انداز میں سوچنے لگتا ہے تو یہ فعل حد درجہ غیر دانش مندانہ ہو گا۔

لاطینی اور فرانسیسی زبانیں پڑھنے کی واحد غرض یہ نہیں ہونی چاہیے کہ ان کے ذریعہ، انگریزی زبان اچھی طرح سمجھی جا سکتی ہے۔ اس میں شک نہیں کہ یہ زبانیں انگریزی

سمجھنے میں مدد کرتی ہیں، لیکن بلاواسطہ انگریزی سیکھنا زیادہ سود مند ہوتا ہے۔ باقاعدہ صرف و نحو سیکھنے کی افادیت کے بارے میں بہت مبالغے سے کام لیا گیا ہے۔ باقاعدہ صرف و نحو سیکھنے سے طالب علم کی تحریری و تقریری انشا ءمیں اتنا سدھار نہیں ہوتا جتنا کہ اس پر وقت رائیگاں جاتا ہے۔ باقاعدہ صرف و نحو پر جتنا وقت برباد کیا جاتا ہے اگر اس وقت میں انگریزی بولنے اور لکھنے کی براہ راست مشق کرائی جائے تو زیادہ ترقی کی جا سکتی ہے۔

بہر صورت اس سلسلہ میں تنگ نظری سے کام نہیں لینا چاہیے اور اس اصول کو دلیل راہ نہیں بنانا چاہیے کہ جو مضامین تعلیم کے کسی بھی میدان میں طالب علم کے خاص مضمون سے مناسبت رکھتے ہوں یا اس سے ان کا براہ راست تعلق ہو، صرف ان کا ہی مطالعہ کیا جائے۔ مثلاً کالج یا کسی اسکول کا کوئی طالب علم، انگریزی اور فرانسیسی زبانوں کا اچھا خاصا علم حاصل کرنے کی خاطر، اگر تھوڑی بہت لاطینی اور یونانی، حتیٰ کہ اطالوی اور ہسپانوی زبانیں بھی سیکھ لے تو اس سے کوئی ہرج واقع نہ ہوگا۔ بلاپس و پیش مان لینا چاہیے کہ انگریزی اور فرانسیسی زبانوں کا مطالعہ کرنے کا سب سے زیادہ مفید طریقہ یہ ہے کہ انھیں سیکھنے کے لیے، کلاسیکی زبانوں کو جیسے لاطینی اور یونانی، یا رومانی زبانوں کو جیسے اطالوی اور ہسپانوی، وسیلہ نہ بنایا جائے۔ بلکہ خود انگریزی اور فرانسیسی زبانوں کے مطالعہ پر زیادہ وقت صرف کیا جائے۔ تاہم ایک ایسے شخص کے لیے جو انگریزی اور فرانسیسی زبانوں پر عبور حاصل کرنا چاہتا ہو، یہ مفید ہوگا کہ وہ ان سے قریبی تعلق رکھنے والی زبانوں کا تھوڑا بہت علم حاصل کرے کیوں کہ ایسا کرنے سے، زبانوں کے مابین جو رشتہ ہوتا ہے، اس سے وہ واقف ہو جائے گا اور انگریزی اور فرانسیسی زبانوں کی زیادہ گہری سمجھ بوجھ کے لیے ایک پس منظر مل جائے گا۔ دوسری زبانوں کے کورس لینے سے بہت کچھ فائدہ پہنچ سکتا ہے۔ مدرس کو چاہیے کہ مختلف زبانوں کے باہمی رشتے طلباء کو بتائے تاکہ وہ زیادہ جامع طور ان کے مطالب سمجھ سکیں۔ اس کے علاوہ اسکول کی تعلیم ختم کرانے میں عجلت سے کام نہیں لینا چاہیے تاکہ طلباء کو متعلقہ مواد کا مطالعہ کرنے کے لیے کافی وقت مل سکے۔

اگر تاریخ کا طالب علم، اچھا خاصا جغرافیہ داں بھی ہو اور جغرافی حالات کو تاریخی واقعات

سے مربوط کرنے کی تربیت پاچکا ہو تو اس کے لیے تاریخی مواد کی بنیاد زیادہ وسیع ہو جاتی ہے۔ دریافت اور تحقیق و جستجو کے موضوعات کو آب و ہوا، دریاؤں، جھیلوں، زمین کے اتار چڑھاؤ اور طبعی وسائل کی مدد سے بہترین طریق پر سمجھا جاسکتا ہے اسی طرح ہمارے سماجی اور معاشی مسائل کا تعلق بھی ایسے ہی جغرافی عناصر سے ہے اور وہ اہم تاریخی مفہوم کے حامل ہیں۔ مثال کے طور پر امریکی ریاستوں کے درمیان ۱۸۶۱ء سے ۱۸۶۵ء تک جو جنگ ہوئی تھی اس کی تفصیلات کو پورے طور پر اس وقت تک نہیں سمجھا جاسکتا جب تک کہ شمال اور جنوب کے بارے میں جغرافی سمجھ بوجھ، ان دونوں علاقوں کے وسائل اور پیداوار سے آگاہی" اور متصادم سماجی و معاشی قوتوں کی معلومات نہ ہو۔

تعلیم کے ہر میدان میں، خواہ وہ میدان لسانیات کا ہو، خواہ سماجی علوم (یعنی معاشیات عمرانیات، تاریخ اور سیاسیات) کا، خواہ طبعی علوم کا (یعنی طبیعیات، کیمسٹری اور حیاتیات) ان سب کے درمیان، باہمی رشتے ہوتے ہیں اور پڑھاتے وقت ان رشتوں پر زور دینا ضروری ہے مختلف میدانوں کے حقائق میں تال میل پیدا کرنا چاہیے۔ علم کے ان ولولہ انگیز رشتوں کے پیش نظر تعلیمی اعتبار سے یہ کوشش غیر دانشمندانہ ہوگی کہ ہر میدان کو ایک دوسرے سے بہت زیادہ الگ تھلگ رکھا جائے، یعنی ان کے جدا جدا خانے بنا کر ان کے باہمی رشتوں کو واضح نہ کیا جائے۔ اس کے برخلاف اس بات کا لحاظ کیے بغیر کہ کون سے حقائق کس میدان سے تعلق رکھتے ہیں" ایک دوسرے سے میل رکھنے والے حقائق کو ایک ساتھ پیش کرنا چاہیے۔ اگر بہت سے میدانوں کے مناسب و معقول حقائق کو کسی مضمون کے پڑھانے میں، استعمال کیا جائے تو نتیجہ میں تعلیم زیادہ اچھی ہوگی۔

مضامین کے رشتوں کو بتانا مطالعہ کے کسی بھی موضوع سے زیادہ سے زیادہ فائدہ اٹھانے کا طریقہ یہ ہے کہ مدرس طلباء کو بتائے کہ دوسرے مضامین سے اس کا کیا تعلق ہے اس کے علاوہ طلباء کو ترغیب دی جائے کہ وہ خود مضامین کے باہمی رشتوں کو تلاش کریں۔ منتقلی کے سلسلہ میں، جو عملی تجربات کیے گئے ہیں، ان سے صاف ظاہر ہوتا ہے کہ جب تک مدرس اور طلباء کو علوم کے باہمی رشتوں کا شعور نہ ہوگا یہ توقع نہیں کی جاسکتی

کہ تعلیم میں کوئی خاص ترقی ہوگی۔ لہٰذا ضروری ہے کہ علم کو عمومی شکل دینے کی کوشش کی جائے یا وسیع پیمانہ پر اس کا استعمال کیا جائے، (یعنی طلبار کو جو مضمون پڑھایا جائے دوسرے قریبی تعلق رکھنے والے مضامین سے اس کا رشتہ واضح کیا جائے)

سوال، ذہنی تربیت اور منتقلی کا اتنا نہیں جتنا کہ پڑھانے کے طریقوں کا ہے۔ پڑھانے کے طریقے اس طرح ترتیب دیے جانے چاہئیں جن سے طلبار میں منتقلی کی قابلیت پیدا ہو جائے۔ اس بحث سے متعلق ایک خاص مسئلہ یہ ہے کہ جو علم یا معلومات، منطقی طور پر ایک دوسرے سے وابستہ ہیں، انھیں یکجا کیا جائے نہ کہ جدا جدا خانوں میں تقسیم کر دیا جائے جیسا کہ آج کل کیا جاتا ہے۔ مثلاً اگر لاطینی اور یونانی زبان کا مدرس کلاس میں، سابقوں پر بحث کر رہا ہے تو اسے ان کا وسیع استعمال بتانا چاہیے اور طلبار کی مدد کرنی چاہیے کہ مثالیں دے کر ان کے استعمال کو ظاہر کرے۔ مثلاً (یونانی زبان) کے سابقے " hypo " (یعنی نیچے) " hyper " (یعنی بے حد) سے اتنے الفاظ جوڑے جاتے ہیں کہ بڑی بڑی لغتوں کی کتابوں میں ایسے الفاظ سے کالم کے کالم بھرے ہوتے ہیں۔ یہ اور دوسرے سابقے خاصے اہم ہوتے ہیں۔ جس بڑے پیمانے پر سابقے استعمال کیے جاتے ہیں اگر لسانیات کے مدرسین کو ان کا پورا علم ہو تو وہ بہت جلد ایسے مواقع سے فائدہ اٹھا سکتا ہے، جب سابقوں سے متعلق طلبار کی آگہی کو فروغ دینے میں سہولت ہو۔ اس کے علاوہ وہ طلبار کے پس منظر کو بھی وسیع کر سکتا ہے، جس کے نتیجہ میں وہ لفظوں کے ساتھ، سابقے اور لاحقے جوڑ کر ان کے معنی سمجھ سکتا ہے۔

تاریخ کو ایک جداگانہ مضمون کی حیثیت سے الگ تھلگ رکھا جاتا ہے۔ تاریخ کا مطلب یہ سمجھ لیا گیا ہے کہ وہ جنگوں کی تاریخوں، لڑائیوں اور دوسرے واقعات پر مشتمل ہے۔ لیکن تاریخ کو ماضی کی کہانی ہونا چاہیے جس میں ان قوتوں اور عناصر کو بیان کیا جائے جو اپنے زیر اثر لوگوں کے طرز عمل کو ایک خاص شکل میں ڈھالنے کا باعث ہوتے ہیں۔ اس قسم کی سچی تاریخ، لوگوں کو سمجھنے اور ان کے طرز عمل کی تعبیر کرنے میں مدد کرتی ہے اور پیش گوئی کرتی ہے کہ مخصوص حالات میں عوام کا طرز عمل کیا ہوگا۔ تاریخ کو اگر گہرائی کے ساتھ پیش کیا جائے تو وہ اس تاریخ کی بہ نسبت زیادہ وسیع ثابت ہوگی جو معمولاً میکانکی انداز میں پڑھائی جاتی ہے۔ تاریخ کا وسیع النظر مطالعہ،

تاریخی مسائل کو روشنی میں لے آتا ہے اور انسانی فطرت کی نفسیات کو اُجاگر کرتا ہے۔ تاریخ سے متعدد جغرافائی واقعات اور اصول نظر کے سامنے آجاتے ہیں۔ جس زمانہ میں جس طرح کی معاشی قوتیں کارفرما ہوتی ہیں ان سے آگاہی ہو جاتی ہے۔ عقائد روایات، محرکات اور عوام کے رجحان کا پتہ چلتا ہے۔ اس کے علاوہ دوسری بہت سی قوتوں کا علم فراہم ہوتا ہے جو انسانی طرزِ عمل کی تہ میں چھپی ہوتی ہیں۔ تاریخوں، ناموں اور جنگوں تک محدود تاریخ سے یہ توقع نہیں کی جا سکتی کہ اس کی معلومات سے روزمرہ کی زندگی کے مفید مطلب کوئی چیز منتقل کی جا سکتی ہے اور زمانہ حال کے سماجی اور معاشی مسائل سمجھنے میں کسی قسم کی مدد مل سکتی ہے۔ تاریخ یہ کام صرف اس وقت انجام دے سکتی ہے جب طلبا اور مدرسین زیادہ وسیع سطح پر اس کا تصور کریں اور ایک بے جان مضمون کی بجائے تاریخ کو ایک زندہ یعنی کارآمد مضمون بنائیں۔

اس کتاب کے مصنف نے اپنی طالب علمی کے زمانہ میں تاریخ کا مخصوص کورس "جدید دنیا" اپنے مطالعہ کے لیے منتخب کیا تھا۔ اس میں سترھویں، اٹھارویں، انیسویں اور بیسویں صدیاں شامل تھیں۔ پہلی جنگِ عالم کے واقعات ابھی تک اس کے ذہن میں تازہ تھے۔ اس کو تاریخ عالم کے سنی نیز واقعات سے گہری دلچسپی تھی۔ اسے امید تھی کہ تاریخی واقعات کو سمجھنے کے لیے، پہلی جنگ عالم کے واقعات ایک گونہ توضیحی بنیاد کا کام دیں گے۔ لیکن اس کی بجائے کہ کورس میں جان اور قوت پیدا کی جاتی۔ ہوا یہ کہ "لکچرار" اور طلبا دونوں نے "سطحی انداز میں" محض واقعات کی تاریخیں دہرانے پر اکتفا کیا۔ بیسویں صدی کے عظیم واقعات تک پہنچنے سے پہلے ہی کورس ختم کر دیا گیا اور وہ بھی جس طرح پڑھایا گیا اس کا ذکر کرنا بے کار ہے۔

یہ بات کہی جا سکتی ہے کہ کام نے جو شکل اختیار کی، یعنی تفصیلات، تاریخوں اور واقعات کو یاد کرنا، اس کی وجہ سے کورس میں ترتیبی اقدار موجود تھیں۔ تاہم اس موضوع پر موجودہ نفسیاتی معلومات کی روشنی میں، کوئی شخص بھی اس طریقہ تعلیم کی، حمایت سنجیدگی کے ساتھ نہیں کر سکتا اس بارے میں معلومات یہ ہیں کہ اگر طریقہ تعلیم کی نوعیت اسی طرح کی ہوگی تو پچھلے تاریخی واقعات کی معلومات منتقل ہو کر، حالیہ واقعات کو سمجھنے میں زیادہ مدد نہیں دیں گی۔ طریقۂ تعلیم اگر مناسب اور موزوں ہو تو اس کی بجائے کہ تاریخ کو واقعات کا ایک بے رنگ اور میکانکی جلوس

بنا کر، ماضی کی قبر میں دفن کر دیا جائے، زمانۂ حال کے لیے اسے بنیاد بنایا جا سکتا ہے۔ موجودہ صورت حال کا سراغ ہم ماضی میں تلاش کر سکتے ہیں اور اس طرح زمانۂ حال کے واقعات و حوادثات کی تشریح و تعبیر زیادہ گہرائی کے ساتھ کی جا سکتی ہے۔ یہ امر بڑی حد تک استاد پر منحصر ہے، چاہے تاریخ کے مضمون کو ماضی کے گڑے مردے اکھاڑنے کے لیے وقف کر دے، چاہے ماحول سے تطابق پیدا کرنے میں انسان نے جو سعی کی ہے اسے ایک زندہ کہانی میں ڈھال دے۔ ان حالات کے پیش نظر ضروری ہے کہ معلم اس کام کا منصوبہ تیار کرے۔ جو طلبا کو دیا جاتا ہے، مواد مضمون کو منظم کرے اور طلبا سے اس قسم کے سوالات پوچھے یا ان میں ایسا ذوق و شوق پیدا کرے کہ وہ مطالعہ کی وسیع و عریض سمت قائم کرنے میں کامیاب ہوں۔

موادِ مضمون اور اس کا استعمال

عملی تجربہ کرنے سے معلوم ہوا ہے کہ ذہنی تربیت اور انتقال تربیت کے بعض نظریات کے بموجب، رسمی مواد مضمون کے مطالعہ کی طرف جو اقدار منسوب کی جاتی ہیں وہ اتنی زیادہ نہیں ہیں جتنا کہ ان کے بارے میں دعویٰ کیا جاتا ہے۔ لہٰذا ماہرین تعلیم نے ایسے مواد مضمون کا انتخاب کرنے کی طرف توجہ مبذول کی ہے جو واقعی عوام کے استعمال میں آتا رہتا ہے۔ مثلاً، حساب کے قاعدوں کا تعین کرنے کے لیے، مطالعے کیے گئے تاکہ ان قاعدوں کو چھانٹا جائے جو لوگ واقعی استعمال کرتے ہیں۔ بنک، ڈراسٹور کے کلرک اور گھردار عورتیں، کس طرح کا حساب کتاب رکھتی ہیں اس کا تعین کرنے کے لیے معلوم کیا گیا کہ ان لوگوں کو اپنے روزانہ کے کاروبار میں کس طرح کے حساب کتاب کی ضرورت پڑتی ہے۔ اخباروں اور رسالوں کی جانچ سے ان چیزوں کا انکشاف ہوا جن کی مقدار سے پڑھنے والا، اخباربینی کے دوران دوچار ہوتا رہتا ہے۔ ان تمام مطالعوں کا نتیجہ یہ ہوا کہ آج کل جو حساب پڑھایا جاتا ہے اس میں ان قاعدوں کی کوئی جگہ نہیں، جو روزمرہ کے تجربات سے دور کا بھی واسطہ نہیں رکھتے۔ جدید علم الحساب میں یہ نہیں سکھایا جاتا کہ اگر خرگوش کو دوڑ کے آغاز میں تین سو فٹ کی رعایت دے دی جائے اور شکاری کتے کو اس کے پیچھے بعد میں دوڑایا جائے اور خرگوش کے دوڑنے کی شرح تین فٹ فی چھلانگ اور شکاری کتے کی شرح چار فٹ فی چھلانگ ہو تو طلبا حساب لگا کر بتائیں کہ شکاری کتا کتنی چھلانگوں میں خرگوش کو پکڑ لے گا۔ اسی طرح آج کل

طلبا رکو یہ بھی نہیں سکھایا جاتا کہ اگر دو ڈالر کی ۳ گیلن شراب اور ۲٫۵۰ ڈالر قیمت کی ۵ ½ گیلن شراب اور ۲٫۷۵ ڈالر قیمت کی ۷ ⅜ گیلن شراب کو ایک جگہ ملا دیا جائے تو بتاؤ کہ اس مرکب کی قیمت فی گیلن کیا ہوگی۔ حساب کی جدید نصابی کتابوں میں، دیواروں پر منقش آرائشی کاغذ چپکانے، پلاسٹر کرنے، عطاروں کے اوزان اور پیمائش کرنے والوں کے پیمائشی آلات پر اگر سوالات ہوتے بھی ہیں تو بہت قلیل تعداد میں۔ کسی زمانے میں اس قسم کے سوالات کے بارے میں سمجھا جاتا تھا کہ منطقی طرز فکر کے لیے، ذہنی تربیت کرنے میں، ان کی بہت قدر و قیمت ہے۔ لیکن اب چوں کہ یہ معلوم ہو چکا ہے کہ کسی مخصوص طرز کے مسئلہ میں، تربیتی اقدار، اصلاً موجود نہیں ہوتیں، لہٰذا ہم ایسے مسائل کا انتخاب کرتے ہیں جو حقیقت پسندی پر مبنی ہوں اور زندگی کی سچائیوں سے لگاؤ رکھتے ہوں۔

اب وہ زمانہ نہیں رہا کہ ہجّا سکھانے کی درسی کتاب میں، پچیس ہزار الفاظ شامل کیے جائیں، یعنی ایسے الفاظ جن سے بچوں اور بالغوں کو لکھنے پڑھنے میں عمر بھر واسطہ نہیں پڑتا۔ لہٰذا غیر معروف الفاظ، ہجا کی فہرست سے اب خارج کر دیے جاتے ہیں۔ جن الفاظ کو بچے اور بالغ استعمال کرتے ہیں وہی ہجا کے لیے چھانٹے جاتے ہیں۔ بچوں اور بالغوں کے لکھے ہوئے خطوں کی جانچ کی گئی تاکہ معلوم کیا جائے کہ انھوں نے واقعی کون سے الفاظ استعمال کیے ہیں اور کن لفظوں کی ہجّے غلط کی ہیں۔ بچوں کی مضمون نگاری اور دوسرے تحریری کاموں کی بھی پڑتال کی گئی۔ ان تحریروں میں جو الفاظ کثرت سے استعمال کیے گئے تھے اور جن الفاظ کی ہجّا بار بار غلط لکھی تھیں ان کی فہرست غلط ہجّا کی کثرت کے مطابق مرتب کی گئی۔ یعنی ایسی فہرست مرتب کی گئی جس سے یہ ظاہر ہو سکے کہ کس لفظ کی ہجا کرنے میں کتنی بار بچوں نے غلطی کی ہے۔ اس کے بعد تدریجی مشکل کے لحاظ سے الفاظ کی فہرست بنائی گئی۔ یہ بات کہیں زیادہ معقول ہے کہ ان الفاظ کی ہجا یاد کی جائیں جنھیں ہم اکثر استعمال میں لاتے ہیں بہ نسبت ان الفاظ کے جو خواہ تحریر ہو یا تقریر دونوں میں، شاذونادر ہی کام میں آتے ہیں۔ مطالعہ کے دوسرے میدانوں میں بھی یہی اصول بڑی حد تک کام میں لانا چاہیے۔

انگریزی زبان کی تحریر و تقریر پر رسمی صرف و نحو کے مطالعہ کے اثرات کی تحقیقات

سے ظاہر ہوتا ہے کہ یہ مطالعہ کوئی خاص قدر و قیمت نہیں رکھتا۔ جملوں کی تعریف کرنے کی مشق اور اجزاء کلام (اسم، فعل، حرف وغیرہ) کو دیدہ ریزی کے ساتھ، نقشہ کی شکل میں تیار کرنے میں اقدار اگر منتقل ہوتی بھی ہیں تو بہت کم۔ پچھلی چند دھائیوں کے دوران میں دعویٰ کیا جاتا رہا ہے اور جس کی بہت کم تردید کی گئی ہے کہ اس قسم کی رسمی مشقیں، منطقی طرز استدلال کی قوت کو فروغ دیتی، لفظوں کے نازک امتیازات معلوم کرنے کی مہارت کو تیز کرتی اور صحت لفظی کی نشوونما کرتی ہیں۔ لیکن واقعہ یہ ہے کہ رسمی مشقوں سے ان قوتوں کو فروغ ملتا تو کُجا، اسلئے منطقی نتائج برآمد ہوتے ہیں۔ گرامر کے اعتبار سے جملوں کی تحلیل کرنے میں سر کھپانا، ایسی عادتوں کو فروغ دیتا ہے جس سے پڑھنے کی روانی کم ہو جاتی ہے۔

قواعد (گرامر) سے انگریزی لکھنے اور بولنے میں ترقی ہو سکتی ہے لیکن اگر معاملہ کو اس کے حال پر چھوڑ دیا جائے تو اس سے کوئی فائدہ نہ ہوگا۔ بجا کرنے کی طرح تحریر و تقریر کے سدھار کا کارگر طریقہ بھی یہی ہے کہ گرامر کی عام غلطیوں کو دھیان میں رکھا جائے۔ اس سلسلہ میں سب سے زیادہ عام غلطیوں کا تعین کرنے کی غرض سے متعدد مطالعے کیے گئے ہیں اور غور سے دیکھا گیا ہے کہ بچے اپنی تحریر و تقریر میں کس طرح کی غلطیاں کرتے ہیں۔ ان غلطیوں کو قلم بند کر لیا گیا ہے سب سے زیادہ عام غلطیاں، فاعل اور فعل اور ضمیر کی حالتوں میں پائی جاتی ہیں۔ مثلاً ایک عام غلطی اس جملہ سے ظاہر ہوتی ہے۔ "One of the girls on going to Courtey."

اس جملہ میں فعل اور فاعل کا صیغہ (واحد و جمع) ایک دوسرے سے جوڑ نہیں کھاتا۔ ایسی مثال میں جب غلطی سرزد ہو اور اس کی اصلاح اور وضاحت کی جا رہی ہو تو مدرس مخصوص غلطیوں کے بارے میں قواعد کے بعض اصولوں کو سمجھا سکتا ہے۔

ایک عام غلطی اس جملہ سے بھی ظاہر ہوتی ہے " 'between you and I "

صحیح جملہ اس طرح ہے " between you & me " جب جملہ صحیح کیا جائے تو وجہ بھی بتائی جائے کہ جملہ اس شکل میں صحیح کیوں ہے یعنی بچوں کو سمجھایا جائے کہ اس جملہ میں حرف ربط کے بعد، ضمیر حالت مفعولی میں استعمال ہوئی ہے۔ گرامر کے قاعدوں کو مخصوص غلطیوں پر چسپاں کرنا ان کی توجیہہ و تشریح کا کام بھی دیتا ہے اور غلطیوں کو صحیح کرنے اور دیکھنے میں

راہ راست مدد بھی کرتا ہے۔

اس طرح گرامر کو کام میں لانے کی راہ میں ایک دشواری یہ ہے کہ چھوٹے بچوں پر ان غلطیوں کی نوعیت واضح کرنے کا کام انجام دے سکتی۔ بچے ماحول سے زبان سیکھتے ہیں اگر وہ صرف اچھی زبان سنیں گے تو صحیح زبان بولیں گے اور اگر ناقص زبان سنیں گے تو ان کی بول چال میں اس کے اثرات کی جھلک ہوگی۔ لہذا ضروری ہے کہ بچوں کو وجوہات بتائے بغیر صحیح زبان سکھائی جائے۔ "ادنیٰ درجوں" کے طلبا ترقی کر کے جب "گرامر گریڈ" میں پہنچ جائیں تب بھی وہ جن غلطیوں کے عادی ہیں، برابر وہی غلطیاں کرتے رہیں گے۔ اس وقت انھیں گرامر کی تشریحات سمجھائی چاہییں۔

ذہنی تربیت کیسے حاصل کی جاتی ہے

ذہنی تربیت کا تعلق، ہنرمندیوں میں اچھی طرح تربیت حاصل کرنے اور سیکھنے اور غور و فکر کرنے کے طریقوں سے ہے۔ اس سلسلہ میں لفظ "ذہنی" وسیع معنوں میں استعمال کیا گیا ہے، اس میں مجرد تصورات کے علاوہ، حسّی حرکی اور سماجی تربیت اور غور و فکر بھی شامل ہے لیکن اگر "ذہنی" اصطلاح کے زیرِ عنوان اتنی ساری چیزوں کو شامل کرنا، ضرورت سے زیادہ سمجھا جائے تو ہم اس کی بجائے "انضباط تعلیمی"، کی اصطلاح، استعمال کر سکتے ہیں اور "ذہنی" اصطلاح کو صرف غور و فکر کے عوامل کے لیے مخصوص کیا جا سکتا ہے۔

ذہن سے ہماری مراد، سلجھا ہوا ذہن ہے یعنی وہ ذہن جو باقاعدہ اور منطقی ہو۔ مثلاً ایک وہ شخص ہے جو سوچ سمجھ کر معقول بات چیت کرتا ہے اور جس کا دماغ مسائل کو سلجھانے کی طرف مائل ہوتا ہے۔ ایسے آدمی کا مقابلہ اس شخص سے کیجیے جو حقائق کی تلاش کیے بغیر بلا سوچے سمجھے، چھلانگ لگا کر نتائج اخذ کرنے کا عادی ہو۔ ان کے علاوہ ایک شخص وہ ہوتا ہے جو حقائق کی چھان بین میں سر نو کھپاتا ہے، لیکن مسائل کے حل کرنے میں، حقائق کو نہ تو منظم کر سکتا ہے اور نہ کام میں لا سکتا ہے۔

لہذا اچھا تربیت یافتہ ذہن وہ کہلاتا ہے جو ٹریننگ اور تجربہ کے ذریعہ، موثر طور پر غور و فکر کر سکتا ہو اور صاف اور واضح استدلال کرنے اور مسائل سلجھانے کی اہلیت رکھتا ہو۔

ایسا ذہن، علم و بصیرت سے آراستہ ہوتا ہے۔ وہ اہم اور معمولی، معقول اور نامعقول خیالات میں تمیز کرسکتا ہے اور اس میں حقائق اور خیالات کو کارآمد نمونوں میں منظم کرنے کی صلاحیت ہوتی ہے۔ وہ مسائل پر غور و فکر کرسکتا ہے اور خلاف معمول زیادہ عرصہ تک ان پر اپنی توجہ مبذول رکھ سکتا ہے۔ وہ علت و معلول کے رشتوں کو سمجھتا ہے اور اس قسم کے نظریہ کو جیسے "دوسری تمام چیزیں برابر ہونے کی حالت میں" یا واحد مقدار متغیر کے تصور کو عمل میں لاتا ہے۔ ایک اچھا تربیت یافتہ ذہن کسی چیز کی حقیقت کو تسلیم کرنے سے پہلے، اس کا ثبوت مانگتا ہے۔

اس سے یہ مراد نہیں کہ بعض پرانے اور روایتی مضامین، یا "ستو عظیم تصانیف" کا مقررہ ترتیب کے مطابق یا رسمی طریق پر مطالعہ کرنا، ذہن کی جس قدر تربیت کرتا ہے کوئی اور چیز نہیں کرتی۔ ہمیں رسمی تربیت ذہنی کی حمایت کرنا ہرگز مقصود نہیں، لیکن چوں کہ یہ ثابت کیا جا چکا ہے کہ گرامر، لسانیات، اور ریاضی جیسے مضامین کے مطالعہ سے، رسمی طریقے اختیار کرکے ذہن کی تربیت نہیں ہوسکتی، اس کا مطلب یہ ہرگز نہیں ہے کہ تربیتِ ذہنی کو ایک اہم حقیقت ماننے سے ہی انکار کر دیا جائے۔ امر واقعہ یہ ہے کہ تربیت ذہنی اس معنی میں تعلیم کی روح رواں ہے کہ اس کے ذریعہ ہم طلباء کو، علم اور ہنرمندیوں سے آراستہ کرنے کی کوشش کرتے ہیں اور ان ہنرمندیوں اور علم کو کارگر طریق پر استعمال کرنے کی تربیت دیتے ہیں۔ اس کے بموجب سیکھنے اور سوچنے کے سب سے زیادہ اثر آفریں طریقوں سے تربیت ذہنی کی تشکیل ہوتی ہے، ہماری کوشش ہوتی ہے کہ حصول تعلیم کے اچھے طریقوں، معقول طرز استدلال اور مسائل کے دانش مندانہ حل کرنے میں طلباء کی رہ نمائی کریں۔ تعلیم کا مقصد یہ ہے کہ طلباء کو بہترین ہنرمندیوں سے آراستہ و پیراستہ کیا جائے اور ان میں عمدہ اور نفیس عادتوں کو فروغ دیا جائے۔ اس قسم کی تربیت اور تعلیم کو تربیت ذہنی سے تعبیر کیا جاسکتا ہے۔ سلیقہ مند والدین اور جملہ مضامین کے اساتذہ طلباء میں تربیت ذہنی پیدا کرنے کی کوشش کرتے ہیں۔

تربیت کی منتقلی کس طرح حاصل کی جاتی ہے

تربیت ذہنی کی طرح، قابلیت کی منتقلی بھی تعلیم کا ایک بنیادی مسئلہ ہے۔ منتقلی کا تعلق، زیادہ تر اس چیز سے ہے کہ ہم جو بھی سیکھتے ہیں اس کا استعمال اور

انطباق کیا جائے۔ اب یہ سوال نہیں کہ منتقلی ہوتی ہے یا نہیں۔ بلکہ اصل مسئلہ یہ ہے کہ ہم اپنی لیاقت
سے زیادہ سے زیادہ فائدہ کس طرح اٹھا سکتے ہیں۔ اس کا انحصار علم کو زیادہ سے زیادہ استعمال
میں لانے پر ہے۔ اس طرح منتقلی کا مسئلہ تکنیک اور طریقے سے تعلق رکھتا ہے جس کے ذریعہ
منتقلی کو بروئے کار لایا جا سکتا ہے۔ یہ امر خصوصیت سے قابل غور ہے کہ منتقلی کے بہترین نتائج
حاصل کرنے کی غرض سے ہم کو کس طرح علم حاصل کرنا چاہیے، یا یہ کہ ہماری تعلیم کس نوعیت
کی ہونی چاہیے؟ اس سے پیشتر یہ بتایا جا چکا ہے کہ مدرس کے لیے ضروری ہے کہ وہ مختلف
چیزوں کے باہمی رشتوں کو بتائے۔

یہ سمجھنا دشوار نہیں کہ اگر منتقلی قابل لحاظ حد تک عمل میں نہ آئے تو حصول علم یا تعلیم، بہت
زیادہ کارگر نہیں ہوتی۔ مثال کے طور پر اگر تعلیمی نفسیات کا مطالعہ بہتر زندگی بسر کرنے اور کارگر
طریق پر پڑھانے میں ہماری مدد نہیں کرتا تو پھر یہ مطالعہ کیوں کیا جاتا ہے؟ اسی طرح اگر ہم اپنے
مطالعہ کو مختلف صورتوں میں استعمال کرنے اور اس سے لطف اندوز ہونے کی اہلیت پیدا
نہیں کرتے تو اتنے سارے مضامین کا مطالعہ کرنے کی کیا ضرورت ہے؟ لیکن واقعہ یہ ہے کہ
ہم بہت سے مضامین پڑھتے ہیں۔ لہٰذا نفسیاتی اور تعلیمی مسئلہ اصل میں یہ ہے کہ حاصل شدہ
لیاقت کو دوسرے حالات کی طرف کیوں کر زیادہ سے زیادہ منتقل کیا جائے یا کس طرح
ممکن حد تک سیکھی ہوئی چیزوں کا استعمال و اطلاق وسیع پیمانہ پر عمل میں لایا جائے۔ لہٰذا یہ
بحث کرنا اس وقت برمحل ہے کہ منتقلی زیادہ سے زیادہ مقدار میں کس طرح حاصل کی جا سکتی ہے

معنویت، سمجھ بوجھ اور تکمیل

ہم پھر اسی موضوع کی طرف لوٹتے ہیں جو بار بار زیر بحث آ چکا ہے۔ دراصل یہی
مسئلہ درس و تدریس کی جان ہے۔ اس بات پر زور دیا گیا تھا کہ کسی چیز کو کارگر طریق پر
یاد کرنے اور حافظہ میں محفوظ رکھنے کے لیے پہلی شرط یہ ہے کہ جو چیز یاد کرنی منظور ہو، اس
کے معنی پوری طرح سمجھ لیے جائیں۔ علم کی پوری پوری منتقلی اور اس کے استعمال پر بھی یہی
اصول منطبق ہوتا ہے۔

معنویت اور سمجھ بوجھ مختلف طریقوں سے حاصل ہوتی ہے۔ ہر لفظ، ہر فارمولا

اور ہر اصول کو سمجھنا ضروری ہے۔ ان کی تعریف و توضیح اور ان پر بحث و مباحثہ کرنا چاہیے۔ مثالیں بھی دی جائیں اور انھیں استعمال بھی کیا جائے۔ تاریخ، جغرافیہ، عمرانیات، امورِ خانہ داری اور دوسرے مضامین پڑھاتے وقت، مدرس کو چاہیے کہ درسی کتاب کے صفحات سے توجہ ہٹالے، اور اپنے اور طلباء کے تجربوں کو کام میں لائے۔ اسے چاہیے کہ ان تجربوں کو ایک دوسرے کے ساتھ اور درسی کتاب کے تصورات کے ساتھ مربوط کرنے کی کوشش کرے۔ مسلسل بحث و تمحیص اور غور و فکر کے بعد ان سے عام اصول اخذ کیے جائیں۔ اس کا مطلب یہ ہے کہ متعدد اصولوں، نظریوں، خیالوں اور صورتوں میں جو چیزیں مشترک ہیں ان کا خلاصہ پیش کیا جائے۔ جو چیز تمام صورتوں میں مشترک ہو، اسے جان لینے کے بعد، طالب علم اس قابل ہو جاتا ہے کہ اس چیز کو کسی دوسری صورت حال کی طرف منتقل کر سکے۔

مختلف چیزوں میں تفریق کرنا بھی ایک ایسا طریقہ ہے جس سے سمجھ بوجھ میں اضافہ ہوتا ہے۔ تفریق کرنے سے یہ مراد ہے کہ متعدد صورتوں، تجربوں اور لفظوں کے معانی میں جو فرق ہوتا ہے اس کا تجزیہ کیا جائے۔ تفریق ضد ہے تعمیم کی۔ لیکن تفریق اور تعمیم دونوں عملوں کے استعمال سے بہت سی صورتوں، اصولوں اور خیالات کے میدانوں میں جتنی کامل و مکمل سمجھ بوجھ پیدا ہو جاتی ہے، اتنی تعمیم اور تفریق کو الگ الگ استعمال کرنے سے پیدا نہیں ہو سکتی۔ یہ دونوں عمل منطقی طور پر ساتھ ساتھ پیدا ہوتے ہیں۔ یعنی جب اشیاء کے باہمی اختلافات کا خیال کیا جاتا ہے تو معاً ان کی باہمی مماثلتیں بھی ذہن میں آجاتی ہیں اور اس کے برعکس

زندگی سے مشابہ صورت حال میں حصول تعلیم

یہ ان ترقی پسندوں کا موضوع ہے جو جان ڈوی (JAN DEVY) کے اصولوں کو مانتے اور پیش کرتے ہیں، یعنی "کر کے سیکھنے کا اصول"۔ یہ اصول دراصل قدیم مکتبۂ خیال کے خلاف ایک احتجاج ہے جس میں درس و تدریس کے بندھے ٹکے قاعدوں پر زور دیا جاتا ہے۔ یہ قاعدے سبق کی مشق اور اعادہ تک محدود تھے۔ مثلاً حساب کے خیالی اور بے اصل سوالات، قواعد میں ترکیب صرفی اور جملوں کی ترکیب کے گوشوارے۔ تاریخ میں تاریخوں اور واقعات کا اعادہ۔ جغرافیہ کے ناموں اور جگہوں کا بیان۔ کیمسٹری

کے فارمولوں کی یادداشت ۔ غرضیکہ تعلیم نام تھا کتاب کے الفاظ کو بار بار دہرانے کا۔
کہا جاتا ہے اور اس کے دلائل بھی پیش کیے گئے ہیں کہ اگر تعلیمی مسئلوں، منصوبوں اور سرگرمیوں کا مرکزِ تحریک، کلاس کے کمرہ کو بنالیا جائے تو سیکھنے کا دائرہ زیادہ وسیع ہو جائے گا اور حصول تعلیم کے لیے اعلیٰ درجہ کی ترغیب پیدا ہوگی ۔ دلچسپیاں جتنی زیادہ ہوں گی، اسی قدر ان کے پورا کرنے کے لیے طلبا کو بہت سے ماخذوں تک پہنچنا ہوگا اور وہ اپنے مسائل کو سمجھنے کے لیے بہت سے واقعات اور خیالات اکٹھا کریں گے ۔ یہ یقین کیا جاتا ہے کہ اس طرح کی تعلیم، آپس میں تعلق رکھنے والے علوم کو یکجا اکٹھا کر دیتی ہے اور جو علوم اکثر بے جوڑ ہوتے ہیں ان سے بے گانہ ہو جاتی ہے ۔ اس قسم کی تعلیم، سیکھے ہوئے مواد کی یاد تازہ کرنے کے لیے بہت سے اشارے فراہم کرتی ہے اور اسے مختلف صورتوں میں استعمال کرنے کی اہلیت پیدا کرتی ہے ۔ لہٰذا عملی زندگی سے ملتی جلتی صورتوں میں جو تعلیم دی جائے گی وہ حاصل شدہ قابلیت کو دوسری چیزوں کی طرف منتقل کرنے میں سہولت پیدا کرے گی۔

جان دار تجربوں کے ذریعہ حصول تعلیم

اس موضوع کا تعلق زندگی سے مشابہ صورت حالات میں سیکھنے سے ہے

جس کا ہم پہلے ذکر کر چکے ہیں ۔ کسی مضمون کو متواتر پڑھتے رہنا اور اس کے بارے میں بار بار بات چیت کرنا ہی کافی نہیں اس لیے کہ یہ بالواسطہ تجربہ کہلاتا ہے اور بہت جلد بے اثر اور کمزور پڑ جاتا ہے ۔ اس کی بہت سی مثالیں ہمارے علم میں ہیں ۔ بہت سے میکانکی انجینیر ایسے ہوتے ہیں جو کسی موٹر کی معمولی سی معمولی مرمت اور کل پرزے درست نہیں کر سکتے ۔ مالیات اور معاشیات کے اکثر اساتذہ ایسے ملیں گے جو روپیہ پیدا نہیں کر سکتے اور نہ اس تھوڑے بہت روپیہ پیسہ کا ٹھیک استعمال کر سکتے ہیں جو ان کے پاس موجود ہے ۔ کتنے ہی ماہرینِ زراعت ہیں جو فارم کا بندوبست کرنے کی اہلیت نہیں رکھتے ۔ بہت سے دماغی طبیبوں کی شخصیتیں صحت مند نہیں ہوتیں اور وہ شخص جو اپنے ملک کیا تمام دنیا کی خرابیوں کا حل، جیب میں لیے پھرتا ہے خود اپنے

ذاتی معاملات میں بری طرح ناکام ثابت ہوتا ہے۔ نظریاتی طور پر یہ سب لوگ ان سب چیزوں کے علم سے بہرہ مند ہوتے ہیں لیکن عملی دنیا میں بری طرح ناکام رہتے ہیں۔ اس لیے ضروری ہے کہ ذہنی تعلیم کو زندگی کے اہم عملی تجربات سے وابستہ کیا جائے۔ طالب علم کو حقائق کا سامنا کرنے کی ضرورت ہے یعنی اس کے تجربات حقیقی ہونے چاہئیں۔

یہی وجہ ہے کہ اسکولوں میں طلبار کو عملی کام کا تجربہ حاصل کرنے کی ترغیب دی جاتی ہے۔ طلبار چھوٹی چھوٹی ملازمتیں کرتے اور روپیہ کماتے ہیں۔

اسکول کے پروگرام میں، سیر وسیاحت کا حصہ، دن بہ دن بڑھتا جارہا ہے۔ بہت سے اسکولوں میں بس کا انتظام ہے۔ اس میں بٹھاکر، طلبار کو دلچسپ اور تعلیمی اہمیت رکھنے والے مقامات کی سیر کرائی جاتی ہے۔ یہ سیر وسیاحت کبھی ایک ہفتہ اور کبھی زیادہ دنوں تک چلتی ہے۔ بچے، سماجی اور تعلیمی تجربات حاصل کرتے ہیں۔ اور حقیقت سے روشناس ہوتے ہیں۔

کچھ کالجوں اور ہائی اسکولوں کے نصاب تعلیم میں، لین دین، تجارت، انجینیری، اور اسنادوں کے تربیتی کورس شامل ہیں، جن سے طلبار کو موقع ملتا ہے کہ وہ کلاس کے کام اور ملازمت کے کام دونوں کو باری باری سے انجام دیں۔ اس طرح طلبار ذہنی (نظریاتی) تعلیم کی لیاقت کو عملی کام کی طرف منتقل کرنے کا موقع حاصل کرتے ہیں اور انھیں یہ بھی موقع ملتا ہے کہ جو پڑھا لکھا ہے اسے آزمائیں اور استعمال میں لائیں۔ اس سے بھی منتقلی کے کام میں سہولت پیدا ہوتی ہے اور ہر کام کو کارگر طریق پر انجام دینے کی قابلیت حاصل ہوتی ہے۔

غالباً حقیقی صورت حال میں، حصول تعلیم کی قدر وقیمت کا اندازہ، ہماری عظیم ترین شخصیتوں اور غیر معمولی ذہانت کے لوگوں سے کیا جا سکتا ہے جنھوں نے اسکول کی ظاہری اور مصنوعی صورت حالات کی بجائے، زندگی کی جدوجہد میں سے گزر کر اپنے مسائل کو حل کیا ہے۔ امریکہ کی عظیم ہستیوں کو مدرسہ کی تعلیم نسبتاً بہت کم میسر ہوئی تھی۔ یہ لوگ کون تھے؟ ان میں سے بعض کے نام یہ ہیں: بن جامن فرینک لن، جو سائنس، حکومت،

سیاست اور عام شہری معاملات میں، غیر معمولی قابلیت کا مالک تھا۔ طامس ایڈیسن ماہر سائنس اور موجد تھا۔ ہنری فورڈ، کارخانہ دار اور صنعت کار تھا۔ مارک ٹوئین فلسفی اور مصنف تھا۔ ان کے علاوہ ہمارے عظیم تفریحی فن کاروں اور انوکھے کرداروں میں ول رزجرس اور ڈبلیو، سی، فیلڈس، خاص طور پر قابل ذکر مثالیں ہیں۔ انھیں اسکول کی تعلیم نصیب نہیں ہوئی۔ ہم نہیں کہہ سکتے کہ اگر انھیں اسکول کی تعلیم ملتی، جس سے وہ ہمیشہ بھاگتے رہے تو وہ کیسے بڑے آدمی بن جاتے۔ جن ہستیوں کو حقیقی معنوں میں عظیم کہا جا سکتا ہے ان کی فہرست کا غور سے معائنہ کرنے پر آسانی سے دیکھا جا سکتا ہے کہ قریب قریب ان تمام افراد کو اسکول کی تعلیم کم نصیب ہوئی تھی۔ انھوں نے تجربات اور زندگی کے حالات سے ہی سب کچھ سیکھا۔ ان کی تعلیم کا حقیقی محرک ان کی ضروریات اور دل چسپیاں تھیں۔

اس قسم کے حصول تعلیم میں، حقیقت کی روح کارفرما ہوتی ہے۔ اس کے مضمرات اور وسعت کا کوئی ٹھکانا نہیں۔ متعلم اس تعلیم کو دوسرے شعبوں کی طرف منتقل کرتا اور اس کا استعمال کرتا رہتا ہے۔ اسکولوں میں تعلیم اکثر رسمی اور مصنوعی طرز کی ہوتی ہے اور حاصل شدہ قابلیت، دوسرے شعبوں کی طرف منتقل نہیں ہوتی۔ ذہن کی آزادی اور قوت بالیدگی مردہ ہوجاتی ہے۔ اسی وجہ سے اسکول کے بارے میں کہا جاتا ہے کہ وہ ایسی جگہ ہے، جہاں "سنگ ریزوں کو جلا دی جاتی ہے اور نگینوں کو بے نور کر دیا جاتا ہے۔"

رسمی تربیت اور طلبا کی ٹریننگ

یہ مانی ہوئی بات ہے کہ بعض مضامین جن کی قدر و قیمت زیادہ نہیں ہوتی، ان کا مطالعہ محض اس نیت سے نہیں کرانا چاہیے کہ ان سے ذہنی تربیت کا منشا پورا ہو سکتا ہے تاہم طلبا میں حصول فضیلت کی عادتوں کو تربیت دینا بالکل مناسب ہے اور استادوں کو چاہیے کہ ایسے مواقع ہاتھ سے جانے نہ دیں۔ اچھی یا بری تعلیم کا دارومدار، استاد کے طریقہ تعلیم اور طریقہ کار پر ہے۔ غلط طریقہ تعلیم سے بچوں میں غفلت شعاری، لاپرواہی اور عدم توجہ کی عادتیں فروغ پا سکتی ہیں۔ اچھے اور معقول طریقہ تعلیم اور طریقہ کار سے طلبا میں اہلیت پیدا کی جا سکتی ہے کہ وہ اپنے خیالات کا اظہار، صاف اور پورے طور پر

کر سکیں، ہوشیاری سے اپنے سبقوں کی تیاری کریں اور مسائل زیر بحث پر پوری پوری توجہ دیں۔
اس امر میں کافی اختلاف رائے ہو سکتا ہے کہ حصول فضیلت کی اچھی عادتیں ڈالنے کے لیے بچوں کی تربیت کس طرح کی جائے۔ لیکن اب ہم اگرچہ تربیتی اقدار کو مخصوص مضامین کی طرف منسوب نہیں کرتے تاہم مشکل سے ہی کوئی ایسا شخص ہوگا جو اچھے کلاس روم کے اثرات اور اہمیت سے انکار کر سکے۔ ایک اچھے مدرس کی نگرانی میں، طلبا میں محنت سے کام کرنے کی عادت ڈالی جا سکتی ہے اور مشکل مسائل کو حل کرنے پر، انھیں آمادہ کیا جا سکتا ہے۔ لیکن اگر نگرانی ناقص ہو یا کام کرنے کا محرک کمزور ہو، تو بچوں میں غفلت شعاری اور لاپرواہی کی عادت پڑ جاتی ہے اور ان کی توجہ ادھر ادھر دوڑتی پھرتی ہے۔ ذہنی ضبط و تربیت کی تعبیر اگر زیادہ وسیع مفہوم میں کی جائے کہ یہ ان خوبیوں اور عادتوں کا مرکب ہے جو حصول فضیلت کا طرۂ امتیاز ہوتی ہیں تو یہ تسلیم کرنا ہوگا کہ ذہنی ضبط و تربیت بہت اہم چیز ہے۔ مدرس کو وقتاً فوقتاً یہ دیکھنا چاہیے کہ اس کے پڑھانے کا اثر بچوں کی دلچسپی اور آزادانہ کام کرنے کی صلاحیت پر کیا ہوا ہے اور یہ کہ عام طور پر بچوں میں حصول فضیلت کی عادتیں کس حد تک فروغ پا رہی ہیں۔

جو تربیت بچے اسکول کے مختلف حالات میں حاصل کرتے ہیں، اس کی نوعیت میں اس کنٹرول اور تحریک ذہنی کے مطابق فرق ہوتا ہے جو ان حالات میں پیدا ہوتی ہے۔ اگر تفویضات واضح نہ ہوں، اگر بچے بے یقینی کی کیفیت محسوس کریں، اگر بے حد بے ترتیبی ہو اور اگر زیادہ تر مشاغل میں ابتری پائی جائے، تو بچوں میں کام کرنے کی عادتیں فروغ نہیں پائیں گی اور وہ اسکول کے حالات سے موثر طور پر نمٹ نہ سکیں گے۔

ان معنوں میں ضبط و تربیت ایک اہم چیز ہے۔ لیکن گو کہ ہم بچوں کو اس غرض سے تربیت دیتے ہیں کہ وہ اپنے اسکول کے مسائل حل کرنے کی تکنک سے واقف ہو جائیں لیکن یہ بات یقین کے ساتھ نہیں کہی جا سکتی کہ وہ دوسرے مسائل حل کرنے کی اہلیت بھی پیدا کر لیں گے۔ یا جو عادتیں اور خاصیتیں اسکول میں حاصل ہوئی ہیں وہ ان کی بالغ زندگی میں بھی باقی اور قائم رہ سکیں گی۔ ممکن ہے کہ ان میں سے کچھ منتقل ہو جائیں، لیکن بچپن کی

عادتیں بہت مشکل سے چھوٹتی ہیں اور دیرپا ہوتی ہیں۔ مان لیجیے کہ قابلیت کی منتقلی نہ بھی ہو، پھر بھی اسکول کے حالات میں اور اسکول کے لیے عمدہ تربیت بجائے خود اہمیت رکھتی ہے۔ ہمارے غور و فکر میں ایک عام فتور یہ ہے کہ ہم ضبط و تربیت کے بارے میں یہ تصور رکھتے ہیں کہ اس کا تعلق ایسی صورت حالات اور ایسے وقت سے ہے جو موجودہ حالات اور موجودہ وقت سے مختلف ہے (یعنی ہم یہ سمجھتے ہیں کہ ہم ضبط و تربیت مستقبل کے لیے پیدا کر رہے ہیں۔ لیکن یہ خیالِ خام ہے۔ اگر کوئی مدرس، موجودہ صورت حالات کی خاطر، دلچسپیاں پیدا کرتا ہے اور اچھی عادتوں کو طلبا میں فروغ دیتا ہے تو اس کا یہ عمل اہمیت رکھتا ہے۔ سب سے زیادہ پسندیدہ بات غالباً یہ ہے کہ ذہنی ضبط و تربیت پیدا کرتے وقت، مدرس کے دماغ میں، طلبا کی بالغ زندگی کے حالات کا خیال پیش پیش ہو۔ موجودہ صورت حال ایک ابتدائی مرحلہ ہے، لہٰذا اچھی تربیت کا قائم رہنا اور ہر طرح کے حالات میں اس کا منتقل ہونا یقیناً پسند کیا جائے گا۔ طالب علم کا معاملہ عجیب و غریب ہے۔ ایک صورت حال میں اس پر اچھی طرح قابو رکھا جا سکتا ہے لیکن کسی دوسری صورت حال میں وہ قابو سے باہر ہو جاتا ہے۔ لہٰذا تربیت کا برابر باقی و قائم رہنا یا منتقل ہونا ایک پسندیدہ صفت ہے۔ ان تمام باتوں کے باوجود مستقبل کا خیال رکھنے کے مقابلہ میں مدرس کو طالب علم کی موجودہ تعلیم کی زیادہ فکر کرنی چاہیے۔

ہو سکتا ہے سخت نگرانی کی وجہ سے، بچے کلاس میں اپنے اسباق زیادہ محنت سے تیار کریں اور مقررہ طرز پران کو دہرائیں۔ مدرس طلبا کو کام سپرد کرتا ہے۔ طلبا اس کام کو مکمل کرتے اور پڑھ کر مدرس کو سناتے ہیں۔ وہ سبق یاد کرنے کی "مروجہ شکل" اختیار کرتے ہیں۔ عام طور پر وہ عادتیں یا ذہنی تربیتیں جو علمی فضیلت کے لیے درکار ہیں مستقل بنیادوں پر قائم نہیں کی جاتیں، کیوں کہ یہ دیکھا گیا ہے کہ طلبا مجبوراً پڑھتے ہیں اور استاد کے اظہار پسندیدگی جیسے مصنوعی انعام اور ظاہری اطمینان کے لیے کام کرتے ہیں۔ بیشتر طلبا اسکول چھوڑتے ہی مطالعہ کو خیرباد کہہ دیتے ہیں۔ ایسے طلبا کی ذہنی قابلیت بہت کم منتقل ہوتی ہے اس لیے کہ جب وہ پڑھتے تھے تو ان کے پیش نظر، تعلیم کا کوئی مقصد نہ تھا۔ استاد اور شاگرد کا باہمی رشتہ انھیں پڑھنے پر مجبور کرتا تھا۔ لیکن ان میں آگے بڑھنے کے لیے کوئی

ایسی دلچسپی پیدا نہیں کی گئی جو مطالعہ کے لیے محرک کا کام کر سکے۔ زور و جبر سے کیے گئے رائج الوقت کام اور ڈھرے کی تعلیم کا بیشتر حصہ، دیرپا نہیں ہوتا۔ ہمارے اسکولوں کے فارغ التحصیل طلبا کا آزادانہ مطالعہ، قریب قریب صفر کے برابر ہوتا ہے۔ نتیجہ یہ ہے کہ ادھر استاد کا انکس اٹھا ادھر شاگردوں کے مطالعہ کرنے کی عادتیں گرد باد ہوگئیں۔ رسمی عوامل جن کی ہدایت کاری باہر سے کی جاتی ہے اور جن میں اسباق کو بار بار دہرانے کا کام زیادہ کیا جاتا ہے ایسے مقاصد اور عادات کو مستحکم نہیں کرتے جو طالب علم کی زندگی پر قابو یافتہ اور حاوی ہوں۔ محض میکانکی طریقہ یا یوں کہیے کہ زیر ہدایت مشین کے کل پرزوں کو حرکت میں لانا، ان عادات کو فروغ نہیں دے سکتا جو طالب علم کے طرز عمل پر اثر انداز ہوتی ہیں۔ قابل قدر تربیت اور ذہنی ضبط صرف ایسی سرگرمیوں کا نتیجہ ہو سکتا ہے جو دلچسپی، مقصد، غرض، اور ان سے وابستہ احساسات سے ہم رشتہ ہوں۔

خلاصہ اور اعادہ

منتقلی کا مطلب یہ ہے کہ کسی ایک صورت حال سے حاصل شدہ علم، ہنرمندی، تربیت اور آدرش کو دوسری صورت حال کی طرف منتقل کیا جائے۔ ذہنی ضبط کے معنی یہ ہیں کہ ذہن کی تربیت اور انضباط اس طرح کیا جائے کہ استدلال مشاہدہ، تخیل، ادراک اور کامل توجہ کی قوت میں اضافہ ہو اور طرح طرح کی ہنرمندیوں، تکنکوں اور طریقوں کا اکتساب کیا جائے۔

پچاس سال پہلے کے نصاب تعلیم کا تعین اور اس کی حمایت اس بنا پر کی جاتی تھی کہ اس میں تربیتی اور قابل انتقال قدریں پائی جاتی ہیں۔ آج بھی چند ایسے ماہرین تعلیم موجود ہیں جو یقین رکھتے ہیں کہ چند خاص مضامین کے مطالعہ سے یہ اقدار حاصل ہو سکتی ہیں۔

ایک انجینیرنگ اسکول سے جس میں چند عملی مضامین تھے اور نصاب تعلیم میں نظری مضامین کی بھرمار تھی، اچھے انجینیر، فارغ ہو کر باہر نکلے۔ ان انجینیروں کی عمدہ لیاقت کی وجہ انجینیرنگ کی تربیتی اقدار نہ تھیں بلکہ اس کی وجہ یہ تھی کہ صرف چند بہترین طلبا ہی اس کورس کو پورا کر پائے تھے۔ آج اس انجینیرنگ اسکول کی ایک بڑی عمارت بن گئی ہے اور اس میں

عملی اور انجینئرنگ سے متعلقہ کافی کام کرائے جاتے ہیں۔

نظریۂ تعمیم کے مطابق: ایک صورتِ حال میں سیکھے ہوئے اصولوں اور تصورات کو جب دوسری صورتِ حال کی طرف منتقل کیا جاتا ہے تو اسے منتقلی کہتے ہیں۔ عملی تجربات سے ظاہر ہوتا ہے کہ اس طرح کی منتقلی ہوتی رہتی ہے، لیکن اگر حاصل شدہ لیاقت کا استعمال طلباء کو بتادیا جائے تو منتقلی کے شرح میں اور اضافہ ہو جاتا ہے۔

مماثل عناصر یا مشترک اجزا کے نظریہ کے مطابق ایک صورتِ حال سے دوسری صورتِ حال میں منتقلی اسی حد تک ہوتی ہے، جس حد تک کہ دونوں صورتوں کے عناصر مماثل یا مشترک ہوں۔ عملی تجربہ سے اس نظریہ کی تائید ہوتی ہے؛ اگرچہ منتقلی کی مقدار، غالباً مماثل عناصر کی تعداد کے تناسب سے نہیں ہوتی۔

کند ذہن بچوں کے مقابلہ میں، اوسط ذہانت کے بچوں اور اوسط ذہانت والے بچوں کے مقابلہ میں بے حد ذہین بچوں کی لیاقت، زیادہ مقدار میں منتقل ہوا کرتی ہے۔ مختصراً یہ کہ منتقلی کی مقدار، عام طور پر طالب علم کی ذہانت کے مطابق ہوتی ہے۔

ایک زبان سے دوسری زبان کی لیاقت کی مثبت منتقلی الفاظ کی مشابہت پر مبنی ہے۔ جب زبانوں کی ساخت ایک دوسرے سے مختلف ہو تو منتقلی کا عمل منفی ہوگا۔ اس بات کی شہادت موجود ہے کہ انگریزی الفاظ کو سمجھنے میں، لاطینی زبان کا مطالعہ مدد کرتا ہے، لیکن یہ امداد انگریزی کے ان لفظوں تک محدود ہوتی ہے جن میں لاطینی زبان کے عناصر پائے جاتے ہیں۔

یہ یقین کیا جاتا ہے کہ تعلیم کا منصب، بحیثیت طریقہ اور عمل یہ ہے کہ وہ ذہنی تربیت اور لیاقت کی منتقلی کا کارگر ذریعہ بنے۔ اس کے تین ذریعہ ہیں: (۱) سیکھنے والے کے لیے سیکھی ہوئی چیز معنی خیز ہو اور اسے اس چیز کی پوری سمجھ بوجھ ہو، (۲) تعلیم حقیقت پر مبنی ہو اور حالات زندگی سے مطابقت رکھتی ہو، (۳) تعلیم زندگی کے اہم تجربات سے ماخوذ ہو۔ ان کے علاوہ اس کا استعمال بھی کیا جانا چاہیے۔

منتقلی کے سلسلہ میں ۲۱۱ عملی تجربے کیے گئے ہیں ان میں سے ۸۰ فی صد تجربات سے ظاہر ہوتا ہے کہ قابل قدر یا قابل لحاظ منتقلی عمل میں آئی۔

مدرس کو چاہیے کہ حصول منتقلی کے لیے، مختلف مضامین کے باہمی رشتے طلبار کو بتائے اور سمجھائے کہ ان رشتوں کو کس طرح بروئے کار لایا جا سکتا ہے۔ اگر ایسا کیا گیا تو زیادہ مقدار میں، لیاقت کی منتقلی ہوگی اور نتیجہ میں علم کا دائرہ زیادہ وسیع ہوجائے گا۔

ذہنی اور رسمی تربیت کو، آج کل، عموماً، اہم تعلیمی اقدار کی حیثیت سے تسلیم نہیں کیا جاتا تاہم مدرس کو اگر ایسے مواقع میسر ہوں، جب وہ اپنے شاگردوں کو زندگی بسر کرنے کے اچھے طریقوں اور عادتوں کی تربیت اور دے سکے تو ان موقعوں کو نظر انداز نہیں کرنا چاہیے۔ اس سلسلہ میں اسے اپنی تدریس کا جائزہ لینے کی غرض سے دیکھنا چاہیے کہ طلبار کا طرز عمل دراصل کس طرح نشوونما پا رہا ہے۔

اپنی معلومات کو جانچیے:

۱۔ ذہنی تربیت اور منتقلی میں کیا فرق ہے؟

۲۔ ۱۹۰۰ء کے نصاب تعلیم میں جتنے مضامین شامل تھے اب ان سے کئی گنا زیادہ مضامین شامل کر دیے گئے ہیں۔ بتایئے کہ اس واقعہ اور ذہنی تربیت اور منتقلی کی موجودہ نفسیات کے مابین کیا تعلق ہے۔

۳۔ منتقلی اور ذہنی تربیت کی اقدار کو زیادہ سے زیادہ مقدار میں حاصل کرنے کے لیے مدرس کیا کر سکتا ہے؟ پوری طرح بحث کیجیے۔

۴۔ کہا جا سکتا ہے کہ انجینیرنگ اسکول کے پہلے مرحلہ کی (دیکھو صفحہ 871) حمایت میں جو دلائل دیے گئے ہیں وہ حقیقتاً تاویل کرنے کے مترادف ہے۔ اس بارے میں اپنی رائے لکھیے۔

۵۔ فرض کیجیے کہ کسی وجہ سے ذہین ترین اور صرف ذہین طلبار ہی ہائی اسکول اور کالج میں ٹائپ سیکھنے کا ایک کورس لیتے ہیں۔ بتایئے کہ ٹائپ کے مضمون سے جلد ہی کن اقدار کو منسوب کیا جائے گا؟

۶۔ مماثل عناصر کے مطابق، منتقلی کی کچھ تشریحی مثالیں پیش کیجیے۔

۷۔ منتقلی کی مقدار اور دماغی قابلیت کے مابین مطابقت پر بحث کیجیے اور ثابت کیجیے کہ ذہین طلبا کی آسانیوں اور کند ذہن طلبا کی دشواریوں کے بارے میں جو حقائق تجربہ میں آئے ہیں وہ دوسرے نفسیاتی حقائق کے عین مطابق ہوتے ہیں۔

۸۔ ۲۱۱ عملی تجربات کے مطابق اوریٹا (ORATA) نے ایک رپورٹ پیش کی ہے، جس میں منتقلی کی مقدار سے بحث کی گئی ہے۔ بتائیے کہ اس مقدار کی بنیاد پر منتقلی اور ذہنی تربیت کے مقصد سے، تعلیم دینا حق بجانب ہوگا یا نہیں۔

۹۔ اگر کسی شخص کو علم حیوانات کے بارے میں، ہوشیاری کے ساتھ استدلال کرنے اور مصدقہ حقائق پر مبنی نتائج اخذ کرنے کی تربیت دی جائے تو کیا وہ ریاست ہائے متحدہ امریکہ کے صدارتی امیدواروں کے مسئلہ پر غور کرتے وقت اپنی استدلالی تربیت کو کام میں لائے گا؟ — تبصرہ کیجیے۔

۱۰۔ کچھ ایسی شہادتیں پیش کیجیے جن سے یہ بات ظاہر ہو کہ تعمیم کرنے سے جو منتقلی عمل میں آتی ہے، اس کی وجہ سے طالب علم کی تعلیمی لیاقت میں ترقی ہوتی ہے یا نہیں ہوتی۔

۱۱۔ ذہنی تربیت اور منتقلی کی مقداروں سے اضافہ کرنے کے لیے مدرس کیا کرسکتا ہے؟

۱۲۔ نظریۂ تعمیم کی تعریف کیجیے اور مثالیں دے کر اس کی وضاحت کیجیے۔

۱۳۔ کچھ ایسے ماہرین اقتصادیات ہیں جو مالی طور پر ترقی نہیں کر سکتے ہیں۔ زرعی کالجوں کے کچھ سربراہ اپنا فارم نفع کے نہیں چلا سکتے۔ بعض شادی کرانے والے اکثر قانونی خود اپنی بیویوں کو طلاق دے دیتے ہیں اور بعض دماغی امراض کے معالجوں کی شخصیتیں ناقص ہوتی ہیں نیز ان کی دماغی صحت بھی خراب ہوتی

ہے۔ بتائیے کہ ان باتوں سے کیا ظاہر ہوتا ہے۔

۱۴۔ لاطینی زبان سے سویڈنی زبان کی طرف منتقلی کا عمل اتنا نہیں ہوتا جتنا کہ لاطینی سے اطالوی زبان میں ہوتا ہے — تشریح کیجیے۔

۲۱۔ تکان، منشیات کا استعمال، فضائی حالات اور کارکردگی

اس باب میں کیا کیا باتیں ملیں گی

اس باب کو پڑھنے کے بعد مدرسین کو یہ بتانے کے قابل ہو جانا چاہیے کہ اسکول میں پورے دن، ان کے شاگردوں کی ذہنی کارکردگی کا کیا حال رہا؟

زیادہ سے زیادہ دلچسپی اور کارگردگی برقرار رکھنے کے لیے، کورسوں کے نظام الاوقات اور اس کے پروگرام مرتب کرنے کے سلسلہ میں کون سے اصول پیش نظر ہونے چاہئیں؟

آپ کو سمجھ لینا چاہیے کہ احساسِ تکان اور واقعی تکان کے درمیان کیا رشتہ ہوتا ہے؟

کارکردگی پر نیند نہ آنے کا کیا اثر پڑتا ہے، اس باب میں اس کا ذکر کیا گیا ہے، آپ کو انھیں بخوبی سمجھ لینا چاہیے۔ اس سے کتنی جلد بحالی ہوتی ہے؟

کیا طالب علم روزانہ کے تعلیمی کام کے دوران، دماغ کی واقعی تکان کی وجہ سے اپنی قوت عمل میں کسی قسم کی کمی محسوس کرتا ہے؟

کیا متواتر دماغی کاوش، تکان کا موجب بن سکتی ہے جس کے نتیجہ میں کام کرنے کی صلاحیت میں، قابل لحاظ کمی واقع ہو جاتی ہے؟

جسمانی اور دماغی تکان کے درمیان جو رشتہ ہے اسے نوٹ کیجیے اور ان اسباب کو بھی معلوم کیجیے جو جسمانی اور دماغی تکان، دونوں کا باعث ہوتے ہیں۔

یہ بات نوٹ کیجیے کہ تکان کا معاملہ کوئی سطحی چیز نہیں بلکہ ایک حقیقی مسئلہ ہے اور اس کے اسباب، داخلی اور خارجی دونوں قسم کے ہوتے ہیں۔

جن منشیات کا اس باب میں ذکر کیا گیا ہے وہ یہ ہیں: کیفین (Ceffene)، نکوٹین (Nicotine)، الکحل (Alchohol)، اسٹرکنین (Strychnine)، بنزیڈرین سلفیٹ (Benzedrine Sulfate)، ڈیکسیڈرین (Dexedrine)، افیون سے بنی ہوئی خواب آور گولیاں، اور بار بیچوریٹس (Barbiturates)۔ قوت عمل پر ان منشیات کا جو اثر ہوتا ہے اسے معلوم کیجیے اور مختلف لوگوں پر ان کے مختلف اثرات کو بھی نوٹ کیجیے۔

موسم کے مثالی درجہ حرارت اور مثالی رطوبت سے کیا مراد ہے؟ کن حالات میں کارکردگی انتہا ج عروج پر ہوتی ہے، چاہے درجۂ حرارت اور درجۂ رطوبت، مثالی معیار سے خاصا زیادہ ہی کیوں نہ ہو؟

کارکردگی پر آپ کی رائے میں، بہت زیادہ گرمی اور مرطوب آب و ہوا کے واقعی اثرات کیا ہوتے ہیں؟

مسلسل کاوش اور کارکردگی، دماغی تکان

اسکول میں دن بھر کی کارکردگی کیا کوئی طالب علم جس مستعدی سے اسکول کے ابتدائی گھنٹوں میں پڑھتا لکھتا ہے، آخری گھنٹوں میں بھی اسی طرح کی چستی دکھا سکتا ہے؟ کیا اسکول کا کوئی بچہ اپنے اسباق پڑھ کر اس درجہ نڈھال ہو جاتا ہے کہ سہ پہر میں اتنی اچھی طرح کام نہیں کر سکتا جتنا کہ صبح کے وقت کیا کرتا ہے؟ یہ سوالات، دماغی تکان اور کارگزاری سے تعلق رکھتے ہیں۔

عملی نقطۂ نگاہ سے حقیقی دماغی تکان کا سرے سے کوئی وجود ہی نہیں۔ یہ معلوم کرنے کے لیے کہ اسکول کے مختلف اوقات میں بچوں کی قابلیت کس درجہ ہوتی ہے، ان کی جانچ ہندسے دہرانے، ضرب و جمع کے سوالات حل کرنے، کتاب پڑھنے، ادھورے

جملوں کی خالی جگہوں کو موزوں الفاظ سے پُر کرنے اور دماغی کارکردگی کے دوسرے پہلوؤں میں کی گئی نتائج سے ظاہر ہوتا ہے کہ اسکول کے آخری گھنٹہ تک، بچوں کی قابلیتوں میں بہت ہی معمولی تبدیلی ہوتی ہے۔ اوسطاً بچے سہ پہر میں تین بجے دماغی کام، اسی خوش اسلوبی سے انجام دینے کی صلاحیت رکھتے ہیں، جس عمدگی کے ساتھ وہ صبح نو بجے کرتے ہیں۔ بلکہ دیکھا گیا ہے کہ اسکول کے ابتدائی گھنٹوں میں وہ زیادہ اچھی طرح کام کرتے ہیں۔ کارکردگی میں فرق اتنا معمولی ہے کہ غالباً یہ نتیجہ نکالنا زیادہ صحیح ہوگا کہ دماغی تکان کی وجہ سے، دماغی صلاحیت اور سیکھنے کی قابلیت میں، پورے تعلیمی دن کے دوران کوئی اہم کمی یا خاص تبدیلی واقع نہیں ہوتی۔

اگرچہ اسکول کے اوقات میں طالب علموں کو دماغی تکان نہیں ہوتی لیکن وہ خود کو تھکا ہوا ضرور محسوس کرتے ہیں۔ تکان کا احساس، کارکردگی میں کمی کا باعث ہوسکتا ہے بشرطیکہ اسکول کے حالات طلبا کو اپنی انتہائی کارکردگی کا مظاہرہ کرنے کی ترغیب نہ دیں۔ اسکول کے اوقات میں، صلاحیت کے واقعتاً گھٹ جانے کی وجہ سے کارکردگی میں کمی واقع نہیں ہوتی، بلکہ اس کی اصل وجہ دلچسپی کی کمی، بے چینی اور تکان کا احساس ہے۔ ایک ہی جگہ گھنٹوں بیٹھے رہنا جسم کے بعض پٹھوں کو تھکا دیتا ہے اور صورت حال کی یکسانیت طالب علم کو اکتا دینے کا باعث بن جاتی ہے۔

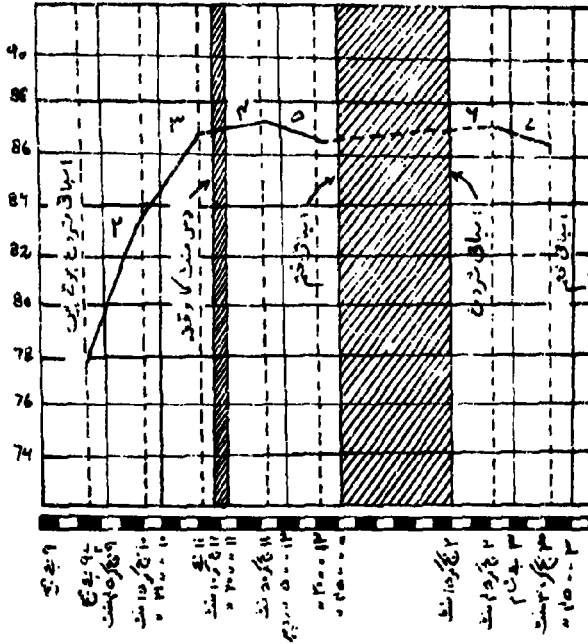
جوں جوں اسکول کا وقت خاتمہ کے وقت آتا ہے، دماغ میں اسکول کے بعد کی سرگرمیوں کا خیال زور پکڑتا جاتا ہے، جس کے نتیجہ میں، طالب علم کی توجہ سبق کی طرف کم مرکوز ہوتی ہے۔ لہٰذا عملی لحاظ سے، مدرس کو، طلبا کی گھٹتی ہوئی کارکردگی کا مقابلہ کرنا ہوگا۔ طلبا، اسکول کے اوقات کے اختتام پر بھی اس خوبی سے کام انجام دے سکتے ہیں، جس عمدگی سے اسکول شروع ہونے پر کرتے ہیں۔ لیکن معمولاً جوں جوں اسکول ختم ہونے کا وقت قریب آتا جاتا ہے، طلبا کی دلچسپی اور خود مدرس کو اپنی مستعدی اور دلچسپی برقرار رکھنا دشوار ہو جاتا ہے۔ اس وقت نہ خود مدرس اور نہ طلبا ہی اسی طرح کام کرنے کی طرف مائل ہوتے ہیں، جس طرح اسکول کھلنے کے وقت پائے جاتے ہیں، جس کا اظہار ان کے عام طرز عمل

سے ہوتا ہے۔ البتہ اگر طلبار کو کسی قسم کے امتحان سے دوچار ہونا پڑے تو اسکول ختم ہونے کے قریب بھی وہ اسی قدر مستعدی سے کام کریں گے جس قدر اسکول کے دوسرے اوقات میں کرتے ہیں لیکن جانچ یا امتحان بالکل جداگانہ معاملہ ہے۔ اس میں جس سختی کے ساتھ کنٹرول قائم رکھا جاتا ہے، اسکول کے روزمرہ کے حسب معمول کاموں میں نہیں رکھا جا سکتا۔ لہٰذا جانچ کو چھوڑ کر، عموماً اسکول ختم ہونے کے قریب، بچوں کی چستی اور دلچسپی میں کمی واقع ہو جاتی ہے۔ ایسی صورت میں مدرس کا مسئلہ ایک عملی مسئلہ ہوتا ہے ان اوقات کے لیے جب طلبار کی توجہ ڈانواڈول ہو جاتی ہے مدرس کو ایسا پروگرام مرتب کرنا جس سے طلبار کی آخری وقت کی کسمساہٹ دور ہو جائے۔ دراصل یہ تحریک ذہنی کا مسئلہ ہے۔

اسکول میں طلبار کی کارکردگی، پورے دن برقرار رکھنے کے سلسلہ میں جو تفتیشیں کی گئی ہیں، وہ حساب اور قوت حافظہ کی جانچ اور دوسرے قسم کی جانچوں پر مشتمل ہیں۔ اسکول شروع ہونے کے وقت سے، دوپہر تک کارکردگی کی عام روش میں اضافہ ہوتا ہے۔ صبح کے وقت کسی قسم کی تکان ظاہر نہیں ہوتی۔ دراصل، دوپہر سے پہلے کے اوقات میں کارکردگی میں اضافہ کا رجحان پایا جاتا ہے۔

حقائق کی بنا پر اس بات کا جواز مشکل سے ملتا ہے کہ کارکردگی کی روش کا اتار چڑھاؤ کا کوئی نقشہ تیار کیا جائے۔ بلا خوف تردید کہا جا سکتا ہے کہ تکان کوئی اہم چیز نہیں اور اسکول کے پورے دن کارکردگی کی مقدار میں کسی قسم کی کوئی اہم کمی نہیں ہوتی، مانا کہ سہ پہر کے وقت طلبار کی صلاحیت کسی قدر گھٹ جاتی ہے، لیکن ظاہر ہے کہ اس مسئلہ کا تعلق طلبار کی حقیقی کارکردگی سے نہیں بلکہ اس احساس سے ہے جو اس وقت کام کرنے کی وجہ سے پیدا ہوتا ہے۔

اسکول کے پہلے اور آخری گھنٹوں میں، کارکردگی عروج پر نہیں ہوتی۔ پہلے دو گھنٹوں میں کارکردگی بڑھتی ہے جس کی سطح آخری گھنٹہ آنے تک یکساں برقرار رہتی ہے اس کے بعد کارکردگی میں تنزل شروع ہو جاتا ہے۔ اسکول کی شروعات میں کارکردگی میں ترقی غالباً "عمل آمادگی" کا نتیجہ ہے اور اس کے بعد جو تنزل واقع ہوتا ہے، اس

کا سبب دلچسپی اور جوش و خروش کی کمی ہے جب طلبا عموماً قبل از وقت محسوس کرنے لگتے ہیں کہ اسکول کا کام ختم کے قریب ہے۔ اس خیال سے ان میں تساہل پیدا ہوجاتا ہے چھوٹے بچوں کو پورے دن، ذہنی کاوش میں مسلسل مصروف رکھنے کا نتیجہ یہ ہوتا ہے کہ ان میں مستعدی کے ساتھ کام کرنے کی قابلیت بڑی حد تک واقعی گھٹ جاتی ہے۔

شکل ۲۵ اسباق میں تبدیلی غیر شکستہ خطوط کے ذریعہ اور جانچ کے اوقات شکستہ خطوط کے ذریعہ دکھائے گئے ہیں۔

(After W.J. Stainer, 'Rate of Work in Schools', British Journ l of Psychology, 19.439-451. 1929)

شکل ۲۵ میں جمع کرنے کی قابلیت خط منحنی ظاہر کرتا ہے۔ خط منحنی جس قدر تیزی سے اوپر کو چڑھتا ہے، کارکردگی کی تیز رفتاری، حقیقتاً ایسی نہیں ہوتی اس لیے کہ

خط منحنی، صفر سے شروع نہیں ہوتا بلکہ قریب قریب ،، سے شروع ہوتا ہے۔ لیکن مجموعی حیثیت سے، بیشتر تحقیقی نتائج، شکل ۲۵ میں مندرج معلومات کی تائید کرتے ہیں، یعنی یہ کہ زیادہ سے زیادہ کارگزاری دکھانے کے اوقات، صبح اور سہ پہر کے اختتامی گھنٹوں کے درمیان ہوتے ہیں۔

مضامین اور نظام الاوقات

دماغی تکان کی متعدد تحقیقیں ظاہر کرتی ہیں کہ بعض مضامین کو محض اس وجہ سے نظام الاوقات کے ابتدائی گھنٹوں سے مخصوص کرنا ضروری نہیں کہ وہ دوسرے مضامین کے مقابلہ میں زیادہ تھکانے والے ہوتے ہیں۔ مثلاً مدرسین عام طور پر یقین کرتے ہیں کہ حساب کو نظام الاوقات کے ابتدائی گھنٹوں میں جگہ دی جانی چاہیے اس لیے کہ اس کا مطالعہ اسی وقت مناسب ہے جب بچوں کے دماغ تر و تازہ ہوں۔ یہ بھی سفارش کی گئی ہے کہ دوسرے مضامین جیسے، پڑھنا، قواعد، تاریخ اور جغرافیہ کو بھی، شروع کے گھنٹوں میں ہی جگہ ملنی چاہیے۔ دراصل محض اس خاص بنا پر مضامین میں امتیاز کرنا بالکل غیر ضروری ہے، اس لیے کہ اصلاً طلباء کسی بھی مضمون کو، تعلیمی اوقات کے کسی بھی گھنٹہ میں پڑھنے کی صلاحیت رکھتے ہیں۔

مثال کے طور پر ایک اسکول میں تجربہ سے ثابت ہوا کہ حساب کا مضمون آخری گھنٹہ میں پڑھانا چاہیے۔ ایک معلمہ نے سپرنٹنڈنٹ تعلیم کو بتایا کہ سہ پہر کے آخری گھنٹہ میں حساب کے مضمون میں طلباء کی دلچسپی برقرار رکھنا اس کے بس کی بات نہیں۔ اس گھنٹہ میں وہ تاریخ پڑھا رہی تھی اور اس بات کی شاکی تھی کہ اس کے شاگرد آخری گھنٹہ میں شور و غل کرتے ہیں اور سبق کی طرف توجہ نہیں دیتے۔ سپرنٹنڈنٹ تعلیم نے مشورہ دیا کہ تاریخ پڑھاتے وقت چوں کہ زیادہ سرگرمی کی ضرورت نہیں پڑتی لہذا نظام الاوقات کے پہلے حصہ میں تاریخ کا مضمون پڑھایا جائے اور حساب کا مضمون آخری گھنٹہ میں لیا جائے۔ معلمہ کا خیال تھا کہ حساب اتنا "مشکل" مضمون ہے کہ آخری گھنٹہ میں اسے خاطر خواہ نہیں پڑھایا جا سکتا۔ لیکن سپرنٹنڈنٹ نے اسے سمجھایا کہ اس بات سے کہ کون سا مضمون کس وقت پڑھایا جائے، مضامین میں کوئی فرق نہیں، کوئی بھی مضمون نظام الاوقات

کے کسی بھی حصہ میں پڑھایا جا سکتا ہے۔ بہتر ہے کہ معلم اس چیز کو آزمائے۔ آزمانے پر یہ بندوبست بے حد تسلی بخش ثابت ہوا۔ اُس اکتاہٹ اور بے چینی پر حساب کی سرگرمی غالب آگئی جو اس مضمون کو پڑھاتے وقت طلبا ظاہر کیا کرتے تھے جس میں سرگرمئ عمل کی کم ضرورت پڑتی ہے۔ آخری گھنٹہ میں جب حساب کا مضمون پڑھایا جانے لگا تو طلبا، کاغذ، پنسل لے کر اپنی اپنی نشستوں پر کام میں مصروف ہوگئے۔ تختۂ سیاہ پر سرگرمی سے کام کیا اور مختصر اعادہ اور مشق نے بھی ان کی توجہ کو برقرار رکھا۔

نظام الاوقات کی غلط ترتیب سے واقعی دماغی تکان ہو سکتی ہے۔ طلبا، اگر ایک ہی طرز کے کام میں مصروف رکھے جائیں گے جیسے پورے دن حساب کے سوالات حل کرنا، اشعار حفظ کرنا، الفاظ کے معنی یاد کرنا، یا مضمون نگاری کرنا تو اسکول ختم ہوتے وقت ان میں کام کرنے کی صلاحیت اتنی باقی نہیں رہے گی جتنی کہ شروع کے گھنٹوں میں ہوتی ہے صبح کے گھنٹے ختم ہوتے ہوتے بھی ان کی عملی صلاحیتوں میں تھوڑی بہت کمی واقع ہو سکتی ہے۔ لیکن دوپہر کے گھنٹہ کے فوراً بعد طلبا میں پھر سے وہی مستعدی پیدا ہو جاتی ہے۔ جو اس سے پہلے کسی وقت بھی ان میں پائی گئی تھی۔ تاہم اسکول کا کام ختم ہونے سے پہلے ہی طلبا کی قوت عمل میں اس کا تنزل آجاتا ہے جسے واقعی تکان سے منسوب کیا جا سکتا ہے۔

حقیقی اور اصلی تکان سے بچنے کا طریقہ یہ ہے کہ اسکول کے پروگرام کو ادلتے بدلتے رہیں۔ واقعی تکان، اکتاہٹ یا دلچسپی کی کمی بھی پروگرام کی یکسانیت کو دور کر کے رد کی جا سکتی ہے۔ صبح اور سہ پہر، ہر دو نشستوں کے وسط میں الگ الگ وقفے ہوتے ہیں۔ طویل طویل تعلیمی گھنٹوں میں مسلسل ایک ہی طرح کے کام کرنے سے طالب علم کے دماغ پر جو زور پڑتا ہے اس سے نجات دلانے کے لیے مختلف درسی مضامین کے گھنٹوں کے بیچ بیچ میں، ڈرائنگ، دست کاری یا ورزش کا گھنٹہ رکھا جاتا ہے۔ اسکول کے کام میں سمجھ داری سے تنوع اور توازن قائم کرنا بڑی اہمیت رکھتا ہے اس لیے کہ تنوع اور توازن سے ہی طلبا کی دلچسپی اسکول میں پورے دن برقرار رکھی جا سکتی ہے۔

ہرچند کہ ذہنی کام اگر دو سے چار گھنٹہ تک مسلسل کیا جائے تو اس سے واقعی ایسی دماغی تکان پیدا نہیں ہوتی کہ دماغی قوت شل ہو جائے، تاہم کام میں دلچسپی ضرور گھٹ جاتی ہے۔ ہو سکتا ہے کہ ایک شخص مسلسل دو یا تین گھنٹے، فرانسیسی زبان سے ترجمہ کرنے یا پرچوں پر نمبر دینے یا جغرافی واقعات یاد کرنے میں مصروف رہے اور اس کی کارکردگی میں صرف دس فی صد کمی واقع ہو لیکن کام میں اس کا جوش و خروش پورے عرصہ یکساں برقرار نہیں رہتا بلکہ برابر گھٹتا رہتا ہے۔ مدرسین، جو تعلیم کا بندوبست اور رہنمائی کرتے ہیں وہ طلبار جن کا وقت اپنے اختیار میں ہو۔ ان کے سامنے عملی سوال یہ ہے کہ جہاں تک ممکن ہو کام کو متنوع بنا کر دلچسپی میں کمی نہ آنے دیں۔ لہٰذا بنیادی طور پر اصل مسئلہ دلچسپی قائم رکھنے کا ہے نہ کہ تکان کا۔

کتاب پڑھنے، الفاظ کے معانی بتانے، جملوں میں الفاظ کے باہمی تعلق کو پہچاننے اور حساب کے سوالات حل کرنے میں لگاتار تین گھنٹے مصروف رہنے سے، ذہنی کارکردگی پر جو اثر پڑتا ہے اس کی جانچ اس لمبے عرصہ سے پہلے اور بعد کی صلاحیتوں کی پیمائش سے کی گئی ہے۔ کالج کے طلبار کی جانچ کرنے سے ثابت ہوا کہ ان کی کارکردگی جیسی کالج شروع ہونے سے پہلے تھی ویسی ہی ختم ہونے تک باقی رہتی ہے۔

لمبے عرصہ تک کام کرنے سے پہلے اور اس کے بعد جانچ کرنے کے بجائے، جانچوں کی ترتیب بدل کر، طلبار کی کارکردگی کو پرکھا جا سکتا ہے۔ اس کا طریقہ یہ ہے کہ چند گروہوں کی جانچ، گھنٹہ شروع ہونے پر اور کچھ کی، گھنٹہ ختم ہونے پر کی جائے۔ اگر طلبار کی کارکردگی میں کمی، دماغی تکان کی وجہ سے ہوتی ہے تو گھنٹہ کے آخر میں جانچے جانے والے گروپ کے نمبر، لازماً، اس گروپ کے نمبروں سے کم ہوں گے جس کی جانچ گھنٹہ کے شروع میں کی گئی ہے۔ لیکن حقیقت میں ایسا نہیں ہے۔ ۸ بجے شب اور ۱۰ بجے شب کے درمیانی عرصہ میں، ہزارہا بالغوں کی جانچ کی گئی۔ جب شروع میں جانچے جانے والے گروپ اور آخر میں جانچے جانے والے گروپ کے نمبروں کا موازنہ کیا گیا تو معلوم ہوا کہ ان کی صلاحیت، دماغی جانچ کی صورت حال میں دو گھنٹے کے آخر میں (دس بجے) بھی اتنی ہی اعلیٰ درجہ کی پائی گئی جتنی

کہ شروع میں (آٹھ بجے) تھی (یہ نتیجہ مصنف نے اپنی غیر مطبوعہ تحقیقات سے نکالا ہے)۔ ان بالغوں میں بیشتر تعداد، پیشہ وروں اور نیم پیشہ وروں کی تھی، جن کے کام کو بجا طور پر دماغی نوعیت کا کہا جاسکتا ہے لیکن شام ہونے کے بعد، دیر تک دو گھنٹے کی جانچ کے خاتمہ پر ان میں چستی اور مستعدی، علیٰ حالہٖ باقی تھی۔

ایسی صورت بھی ہوسکتی ہے کہ کارکردگی میں کمی آجائے۔ مثلاً اگر طلبا کو کوئی معمولی لکچر شام کے وقت، آٹھ بجے سے دس بجے تک سننا پڑے تو اس کی توجہ ادھر اُدھر بھٹک جائے گی، خاص کر آخری گھنٹہ میں۔ ہوسکتا ہے کہ کچھ طلبا سو بھی جائیں اور ان میں سے چند ہی پوری توجہ کے ساتھ لکچر سنیں۔ تاہم جانچ کی صورت حال میں، طلبا، دو تین گھنٹے کے طویل عرصہ تک برابر توجہ قائم رکھنے کی صلاحیت رکھتے ہیں۔ جانچ یا امتحان میں "افراد کی پوری پوری توجہ اور قوت ذہنی درکار ہوتی ہے۔ لیکن اس صورت حال میں، جہاں وہ بے عمل بیٹھے ہوں، ایسا رویہ اختیار کرتے ہیں گویا تھک گئے ہوں۔

ایک نظریہ پیش کیا گیا ہے، جس کی تائید میں، تجرباتی شہادت بھی موجود ہے۔ وہ یہ ہے کہ ذہن اپنی حفاظت کے لیے۔ مصروفیت کے ساتھ ساتھ، تھوڑے تھوڑے وقفہ سے آرام بھی کرتا ہے۔ اس طرح کام اور آرام کا ایک چکر قائم رہتا ہے جو ذہن کو تکان سے محفوظ رکھتا ہے۔ چنانچہ بچہ حساب کے سوالات حل کرتے کرتے، کبھی کبھی اپنی توجہ کام سے ہٹا لیتا ہے۔ کام کے یہ چکر، آرام کے مختصر وقفوں کے ساتھ، ذہن کو طویل عرصہ تک، مستعد رکھتے ہیں۔ یہ نظریہ ایک ثابت شدہ حقیقت کے طور پر پیش نہیں کیا گیا ہے بلکہ یہ ایک جزوی طور پر، مصدقہ نظریہ ہے جس سے اس بات کی وضاحت کی جاسکتی ہے کہ ذہن اپنی کارکردگی نسبتاً ایک طویل عرصہ تک کیوں کر برقرار رکھتا ہے۔ دل کی حرکت بھی اسی نمونہ کی ہوتی ہے (وہ ایک پل حرکت کرتا ہے اور پل بھر آرام کرتا ہے اور یہ سلسلہ برابر جاری رہتا ہے) وقفہ وقفہ سے حرکت اور آرام کرنا ہی اس ناقابل یقین کام کی مقدار کا سبب ہے جو دل انجام دیتا ہے۔

اسکول کے پورے اوقات میں، ذہن اگرچہ واقعی طور پر نہیں تھکتا لیکن اس سے یہ نتیجہ

نکالنا درست نہیں کہ دماغی تکان کوئی حقیقت نہیں ہے۔ یہ واقعہ ہے کہ تکان ایک ایسی حالت ہے جو صرف شدید اور مسلسل دماغی کام کرنے سے پیدا ہوتی ہے۔ اس کا ثبوت آرائی (ARAI) کی مثال میں ملتا ہے۔ وہ کئی دن تک گیارہ گھنٹے روزانہ چار ہندسوں کے عدد کو یاد کر لیتی جیسے ۸۷۴۴ اور ۵۹۶۴، پھر ان کا حاصل ضرب معلوم کرنے کی طرف توجہ کرتی۔ وہ دل ہی دل میں ضرب کرتی رہتی تھی۔ گیارہ گھنٹے تک اس قسم کے کام میں معروف رہنے کے بعد کسی سوال کا جواب معلوم کرنے میں اسے تقریباً دوگنا وقت لگا۔ ساتھ ہی ساتھ جوابات میں غلطیوں کی مقدار بھی کسی قدر بڑھتی گئی۔ دوسرے لفظوں میں گیارہ گھنٹے ختم ہونے پر آرائی کی کارکردگی شروع کی صلاحیت کے مقابلہ میں گھٹ کر ۵۰ فی صد رہ گئی۔

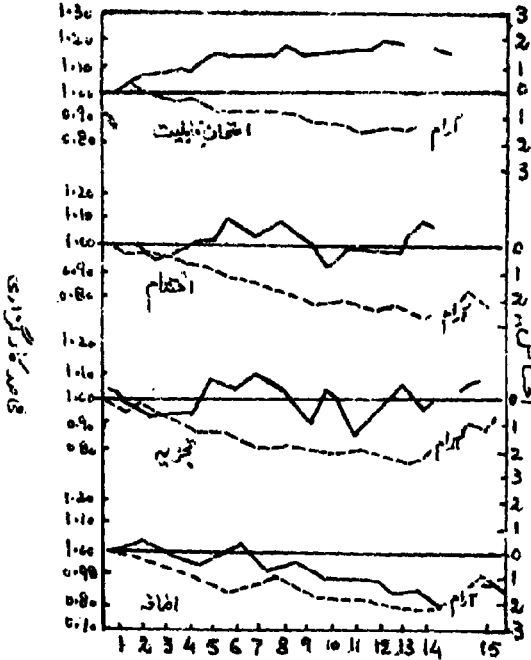
گیارہ گھنٹے تک ذہنی طور پر ضرب کرنے کے بعد، اس آرائی نے چالیس جرمن الفاظ حفظ کیے۔ اس سلسلہ میں جو اہم نتیجہ نکلا وہ یہ ہے کہ گیارہ گھنٹے، ضرب کا سوال کرنے کے بعد، جرمن الفاظ یاد کرنے کی کارکردگی میں جو کمی ہوئی وہ اس کی کا صرف $\frac{1}{4}$ تھی جو خود حساب کرنے کی صلاحیت میں واقع ہوئی تھی۔ اس سے ظاہر ہوتا ہے کہ اگر کسی کام کو کرتے کرتے تکان مسلط ہو جائے تو اسے چھوڑ دینا چاہیے اور اس کی جگہ کوئی دوسرا کام اختیار کرنا چاہیے، کیوں کہ تھک جانے کے بعد، طالب علم پہلے کام سے اکتا جاتا ہے۔ نیا کام اپنے ساتھ نئی دلچسپاں لاتا ہے۔ لہذا کارکردگی نئے کام میں، پہلے کام کے مقابلہ میں زیادہ ہوتی ہے۔ اس مثال سے یہ بھی ظاہر ہوتا ہے کہ دماغی تھکان کی وجہ سے کارکردگی کو جو نقصان پہنچتا ہے، مشغلہ کا تنوع یا تغیر، بڑی حد تک اس کی روک تھام کرتا ہے۔

تکان کے مسئلہ سے بحث کرتے وقت، عمر کے اثرات پر بھی غور کرنا ضروری ہے باضابطہ کاموں پر، زیادہ عمر کے طلبا، جس قدر توجہ مرکوز کر سکتے ہیں، کم عمر بچوں سے اس کی توقع نہیں کی جا سکتی۔ وہ کام جس میں باقاعدہ مطالعہ کی ضرورت ہے اونچی کلاس، ہائی اسکول اور کالج، کے طلبا، کو اتنا نہیں تھکاتا جتنا کہ مبتدی یا ادنیٰ کلاسوں کے بچوں کو تھکا دیتا ہے۔ لہذا ابتدائیوں کے تعلیمی کام کی نوعیت کم درجہ رسمی ہونی چاہیے اور بڑی حد تک ایسی سرگرمیوں اور پراجکٹوں پر مشتمل ہونی چاہیے جن سے بچوں کی جسمانی سرگرمی کے قدرتی رجحان سے فائدہ اٹھایا جا سکے۔

تکان محسوس کرنا اور واقعی کارکردگی

احساس اور کارکردگی کے باہمی تعلق کے ایک مطالعہ سے ظاہر ہوتا ہے کہ احساس تکان کے باوجود بعض کاموں میں، کارکردگی بڑھتی ہے (یعنی یہ محسوس کرتے ہوئے کہ وہ تھک گیا ہے۔ طالب علم اس قسم کے کاموں کو زیادہ کارکردگی کے ساتھ انجام دینے پر آمادہ نظر آتا ہے۔) احساس کے پیمانہ میں سات درجے تھے: (۱) بے حد اچھا (۲) بہت اچھا (۳) اچھا۔ (۴) متوسط (۵) تھکا ماندہ (۶) بہت تھکا ماندہ (۷) بے حد تھکا ماندہ ——— ایک عملی تجربہ میں طلبا سے مختلف قسم کے چار کام کرائے گئے اور ہر ایک کام کی انجام دہی کے لیے تقریباً ۵½ گھنٹے مقرر تھے۔ تجربہ میں دہائی تک کے اعداد کی جمع کرنا، جملہ پورا کرنا، مقررہ معیار کے مطابق انشا کے نمونوں کی حیثیت مقرر کرنا اور ذہانت کی جانچ کا پرچہ کرنا؛ سب کے سب شامل تھے۔ جمع کی جانچ میں ہر طالب علم نے، مذکورہ بالا سات اصطلاحوں میں سے کوئی ایک اصطلاح کے ذریعہ یہ ظاہر کیا کہ تیس ۳۰ منٹ تک کام کرنے کے بعد وہ کس طرح کی ذہنی کیفیت محسوس کرتا تھا۔ جملہ میں خالی جگہ پُر کرنے کی صلاحیت کی بابت، طلبا نے فرداً فرداً بتایا کہ ہر اکیس ۲۱ منٹ کے بعد وہ کیا محسوس کرتے تھے۔ ہر دس ۱۰ انشا کے نمونوں کی حیثیت کا اندازہ لگانے کے بعد اور ذہانت کی جانچوں میں ہر اکیس ۲۱ منٹ کے بعد طلبا نے اپنے احساس کو بیان کیا کہ ان کی جسمی کیفیت، جیسا کہ اوپر کہا گیا ہے، بے حد اچھی ہے، بہت اچھی ہے یا صرف اچھی ہے، وغیرہ وغیرہ۔

احساس تکان اور واقعی یا حقیقی تکان کے مابین جو نسبت باہمی ہے، شکل ۲۶، اسے ظاہر کرتی ہے۔ مسلسل لکیر جو اصل کارگزاری ظاہر کرنے کے لیے کھینچی گئی ہے، ۵½ گھنٹے کام کرنے کی مدت میں واقعی تکان کی کیفیت پر روشنی ڈالتی ہے۔ خط شکستہ سے ظاہر ہوتا ہے کہ کام کرنے والے کا اپنے کام کے بارے میں کیا احساس ہے۔

شکل ۲۶ کے تمام کاموں میں واقعی تکان اتنی نہیں ہے جس قدر اس کے احساس کا اظہار نمایاں ہے۔ اس طرح طالب علم، اگرچہ رفتہ رفتہ تکان محسوس کرتا ہے تاہم اس

شکل ۲۶۔ چار طرح کے دماغی کاموں میں، کارگزاری اور طالب علم کے احساسات کے مابین نسبت باہمی۔ خطِ سالم کارگزاری کا ہے اور خطِ منقوط احساسات کا ریکارڈ پیش کرتا ہے۔

(After A.T. Poffenberger, Journal of Applied Psychology, 12:459 - 467, 1928)

کی کارکردگی بحال رکھی جا سکتی ہے اور اس میں اضافہ کا بھی امکان ہے، جیسا کہ ان طلبا کی حالت سے ظاہر ہوتا ہے جو ذہانت کی جانچ میں شامل ہیں۔

دو ہندسوں والے جمع کے سوالات کی جانچ کے خطوطِ منحنی کو دیکھیے۔ صاف ظاہر ہے کہ اس مضمون میں کارکردگی اور احساسِ کار کے درمیان تعلق دوسرے مشاغل سے بالکل مختلف ہے۔ یہ خطوط دوسرے خطوط کے مقابلہ میں زیادہ قریب قریب ایک دوسرے کے متوازی

چلتے ہیں اور صلاحیت کارکردگی میں تنزل اسی نقطہ تک پہنچ جاتا ہے جس نقطہ تک تقریباً احساس کا تنزل پہنچ چکا ہوتا ہے۔ ممکن ہے اس کی وجہ یہ ہو کر زیادہ سادہ، یکساں اور ڈھرے کے کاموں میں کارکردگی جس قدر احساس کی رفاقت کرتی ہے اس قدر رفاقت متنوع اور پیچیدہ کاموں اور سرگرمیوں میں نہیں کرتی ہے۔ لہٰذا جن سرگرمیوں میں زیادہ اعلیٰ قسم کے دماغی عوامل کو استعمال کرنا ہوتا ہے، کارکردگی برقرار رکھی جاسکتی ہے۔ لیکن زیادہ کاموں میں یہ صلاحیت علیٰ حالہ برقرار نہیں رہتی، اگرچہ یہ بھی واقعہ ہے کہ زیادہ سادہ اور کم تنوع کاموں میں، احساس کا قریب قریب وہی رخ ہوتا ہے، جو نسبتاً زیادہ اونچے کاموں میں پایا جاتا ہے۔

آرام اور وقفہ کے بعد اصل کارکردگی میں اتنی تبدیلی نہیں ہوتی جس قدر کہ احساس کار میں تبدیلی ہوتی ہے۔ آرام کرنے سے کام کی طرف احساس بہتر ہو جاتا ہے لیکن اس کا فی نفسہٖ کام پر اثر نہیں پڑتا اور یہ بات خلاف توقع بھی نہیں کیوں کہ واقعی تکان جسے کہتے ہیں اس کا کوئی وجود نہیں ہوتا بلکہ تکان کا محض ایک رویہ سا پیدا ہو جاتا ہے۔ کام کی طرف آدمی کا احساس بہت اہمیت رکھتا ہے اور آرام کا وقفہ غالباً سب سے زیادہ اہم ہوتا ہے۔ اس لیے کہ اس کا نفسیاتی اثر پڑتا ہے اور اس سے کام کرنے کا احساس بڑھتا ہے۔

یاد رکھیے کہ اسکول میں پورے دن کے کام کی مقدار، بچہ کو نڈھال نہیں کرتی بلکہ کام کی یکسانیت اور یک رنگی بچہ کو تھکا مارتی ہے۔ اگر کام میں تنوع نہ ہو اور کام غیر دلچسپ ہو تو طلبا اکتا جاتے ہیں، لہٰذا جو مضامین صرف "بیٹھ کر پڑھتے رہنے" سے تعلق رکھتے ہیں، اس کے بیچ بیچ میں جسمانی تعلیم، دست کاری، موسیقی، مصوری، اور سائنس کا عملی کام رکھنا چاہیے۔ مختلف کورسوں میں، مختلف قسم کی سرگرمیاں ہوتی ہیں۔ لہٰذا اگر طرح طرح کی سرگرمیوں کو نظر میں رکھ کر اسکول کا نظام الاوقات مرتب کیا جائے، تو یکسانیت اور اکتاہٹ میں زبردست کمی ہوگی اور کارکردگی میں اضافہ ہوگا نیز ممکن ہے طلبا کے دل میں کسی مضمون کے خلاف جو مابعد عمل مزاحمت کارفرما ہوتی ہے وہ بھی کمزور پڑ جائے گی۔

کام کی یکسانیت اور کام سے اکتا جانے کا مسئلہ کسی ایک دن کے پروگرام تک محدود نہیں، روزمرہ کی سرگرمیوں پر بھی اس کا اطلاق ہوتا ہے۔ ہر روز ایک ہی کام کرتے کرتے طلبار تھک جاتے ہیں۔ اگر نظام الاوقات میں روزانہ، طرح طرح کے کام اور سرگرمیاں شامل کردی جائیں تو یکسانیت کے اثرات سے بچنے میں مدد مل جاتی ہے۔ لیکن نئی دلچسپیوں کو پورے سال ابھارتے رہنا ضروری ہے۔ خاص خاص پروجیکٹ، سیر و سیاحت کا پروگرام، ڈرامہ کھیلنا، ورزشی مقابلے اور رنگارنگ، نصابی اور غیر نصابی سرگرمیاں، تعلیمی سال کو زندگی اور تازگی بخشتی ہیں۔

وقفہ کی مدت، اختتام ہفتہ کی چھٹیاں اور موسم گرما کی تعطیلات، طلبار کی دلچسپیاں بحال رکھنے میں مدد کرتی ہیں۔ روزانہ کے وقفے اور آرام کے گھنٹے، صنعت کے میدان میں بہت قیمتی ثابت ہوئے ہیں۔ ان سے کارکردگی نہ صرف برقرار رہتی ہے بلکہ اس میں اضافہ ہوتا ہے۔ لیکن ان سے بھی زیادہ قیمتی اور اہم چیز کام کرنے والوں کے احساسات اور رجحانات ہوتے ہیں۔ دوسرے لفظوں میں آرام کرنے اور وقفوں سے لطف اندوز ہونے کے بعد حوصلے بلند ہو جاتے ہیں اور کام کرنے والے اپنے کام میں زیادہ جوش و خروش سے منہمک ہو جاتے ہیں۔ شوق اور جوش پیدا کرنے اور طلبار کی کارکردگی کو اعلیٰ سطح پر برقرار رکھنے کے لیے آرام اور تفریح کے گھنٹوں کو استعمال کیا جا سکتا ہے۔

نیند نہ آنا اور دماغی کارکردگی

مدرسین شکایت کیا کرتے ہیں کہ ان کے بعض شاگرد کلاس میں اونگھتے رہتے ہیں اور جتنا سیکھ سکتے ہیں اتنا سیکھ نہیں پاتے۔ وہ الزام لگاتے ہیں کہ والدین اپنے بچوں کو رات گئے تک جاگتے رہنے کی اجازت دے کر، اگلے دن کے کام میں رکاوٹ ڈالتے ہیں۔ ان کی رائے میں جن طلبار کو نیند نہیں آتی، ان کی کارکردگی کم ہو جاتی ہے۔

اس قسم کے تجربات کیے گئے ہیں، جن سے ان سوالوں کے حل کرنے میں مدد ملتی ہے جو نیند غائب ہو جانے اور کارکردگی کے بارے میں اٹھائے جاتے ہیں۔ ان تجربوں میں دماغی صلاحیت، طاقت گرفت، کھٹکھٹانے کی رفتار اور بندوق کا صحیح نشانہ لگانے کی قابلیت

پر، نیند نہ آنے کے اثرات کا مظاہرہ کیا گیا ہے۔ بہت سے تجربوں میں نیند نہ آنے کی مدت ساٹھ سے ستر گھنٹے تک تھی۔ ایسی طویل مدتوں کا صحیح اندازہ اسی وقت لگایا جا سکتا ہے جب ہم یہ جانتے ہوں کہ عموماً ایک آدمی زیادہ سے زیادہ بیس گھنٹے بغیر سوئے گزار سکتا ہے۔ عام طور پر اتنے عرصہ تک نہ سونے کے یہ معنی ہیں کہ یہ لوگ صبح تین یا چار بجے تک نہیں سوتے۔ بغیر سوئے بیس گھنٹے گزر جانے کے بعد آدمی بہت زیادہ غنودگی اور تکان محسوس کرنے لگتا ہے۔

نیند نہ آنے کے بارے میں جو تجربات کیے گئے ہیں ان سے ظاہر ہوتا ہے کہ بغیر سوئے ایک رات بیت جانے پر، کارکردگی میں کسی قسم کی کمی واقع نہیں ہوتی۔ مثلاً ذہانت کی جانچوں کے ذریعہ جن صلاحیتوں کا اندازہ لگایا گیا ہے وہ۔ بے خوابی کی رات سے پہلے جتنی اعلیٰ درجہ کی تھیں۔ بغیر سوئے، رات گزر جانے کے بعد بھی ویسی ہی پائی گئیں۔ یہ بات عملی طور پر، جملہ صلاحیتوں پر صادق آتی ہے۔ تاہم اس سلسلہ میں کوشش کے عنصر کو لازماً تسلیم کرنا ہوگا۔ تجربہ کے موقع پر وہ لوگ جو نیند سے محروم تھے، زیادہ سے زیادہ کوشش کرنے پر کمربستہ ہو گئے اور اس طرح انہوں نے نیند نہ آنے کے اثرات پر قابو پا لیا۔ کلاس کے کمرہ، گھر یا دفتر کے معمولی حالات میں بچے اور بالغ آدمی، غنودگی کے آگے سپر ڈال دیتے ہیں۔

ساٹھ سے ستر گھنٹے تک نیند سے محروم رہنے کے بعد، ذہنی کارکردگی میں نمایاں تنزل ظاہر ہونے لگا۔ کام پورا کرنے کے لیے جو وقت مقرر تھا وہ کفایت نہ کر سکا۔ مزید وقت کی ضرورت پڑی اور غلطیوں کی تعداد بڑھ گئی۔ بیشتر نقصان وقت ختم ہونے کے قریب دیکھا گیا۔ اس کے علاوہ اضطراری کیفیت، دردِ سر، اور بدحواسی کا اظہار ہوا۔ گفتگو میں لڑکھڑاہٹ پیدا ہو گئی۔ ظاہر ہے کہ نیند سے محرومی ایک حد تک ان چیزوں کی محرک بھی ہو سکتی ہے، لیکن اگر اس کی مدت بہت زیادہ لمبی کھنچ جائے تو آدمی کو بہت بڑا خمیازہ بھگتنا پڑتا ہے۔

لمبے عرصہ تک نہ سونے کے باعث، قوت دماغی کو جو نقصان پہنچتا ہے

اس سے مکمل بحالی کے لیے ضروری ہے کہ معمول کے مطابق سویا جائے۔ طویل بے خوابی کے بعد، اگر آٹھ سے دس گھنٹے تک سو لیا جائے تو دماغی قویٰ معمول پر آجاتے ہیں اگرچہ اس کے باوجود آدمی محسوس نہیں کرتا کہ اس کی دماغی قوتیں پوری طرح بحال ہو گئی ہیں۔ بالکل ممکن ہے کہ ہفتوں یا مہینوں تک ناکافی نیند کے باعث جو ماندگی پیدا ہو جاتی ہے وہ روزانہ کے حسب معمول کام کاج کو آسانی کے ساتھ دوبارہ بحال نہ ہونے دے۔ زندگی کا کوئی بھی پروگرام ہو، نیند اس کا ضروری عنصر ہے۔ ایک بھی نفسیاتی ثبوت ایسا نہیں جس سے ظاہر ہوتا ہو کہ معقول حد کے اندر باقاعدہ اور کافی سونے سے کسی قسم کا نقصان پہنچتا ہے۔

نیند سے محروم لوگوں کے سلسلے میں ایک اور تجربہ کیا گیا اس میں وہ لوگ شامل تھے جنھوں نے سو گھنٹے بیداری کے عالم میں کاٹے تھے۔ اس طویل عرصہ کے آخری گھنٹوں میں ان لوگوں کی جسمانی اور دماغی کارکردگی بے حد کم ہو گئی۔ مثلاً بیداری کے بہتر گھنٹے گزر جانے پر ان کی قوت حافظہ کو کوئی بڑا نقصان نہیں پہنچا لیکن جب ان پر بغیر سوئے چھیانوے گھنٹے گزر گئے، تو ان لوگوں کی صلاحیت، ان کی نارمل صلاحیت کی ایک چوتھائی سے لے کر آدھی سے کم تک رہ گئی۔ طویل مدت تک نہ سونے کی وجہ سے یہ لوگ اونگھنے لگتے تھے اور سو جاتے تھے۔ کسی طرف توجہ کرنا ان کے لیے انتہائی مشکل کام تھا۔ ان کے چڑچڑے پن اور بے حسی میں اضافہ ہو گیا۔ مطالعہ کی صلاحیت گھٹ گئی۔ اگر وہ چلتے تھے تو پیر لڑکھڑا جاتے۔ نیند سے محرومی کا وقت جب گزر گیا تب یہ لوگ محو خواب ہوئے اور بغیر نیند کے سو گھنٹے جو انہوں نے کھو دیے تھے اس کے انیس فی صد سے لے کر چھیاسی فی صد تک سونے میں گزارے۔ لیکن طویل عرصہ تک نیند نہ آنے کے جو اثرات ان پر طاری ہو چکے تھے ان کے احساس کو ختم کرنے میں پورا ایک ہفتہ لگا۔

یہ سچ ہے کہ نیند سے طویل عرصہ تک محرومی، واقعی تکان کا موجب ہوتی ہے۔ لیکن اس کا یہ مطلب نہیں لینا چاہیے کہ نیند کا احساس بھی اصل تکان ظاہر کرتا ہے۔ ہم کبھی کبھی نیند میں مخمور اور تھکے ماندے معلوم ہوتے ہیں اس کے باوجود ہماری حقیقی کارکردگی

میں کسی قسم کی کمی واقع نہیں ہوتی۔ جب نیند اور تکان کا ہم پر غلبہ ہونے لگتا ہے اس وقت بھی اگر ہم اپنی خوشی سے کوئی مسئلہ حل کرنے لگیں تو خواہ چند گھنٹوں کے لیے ہی سہی، کام کرنے کی صلاحیت ہمارے اندر اس قدر موجود ہوگی، جیسے پہلے کبھی تھی۔ ہمارا معمول بن گیا ہے کہ کام نہ کرنے کی خواہش کے احساس کو کام کرنے کی گھٹتی ہوئی صلاحیت سے منسوب کر دیتے ہیں اگرچہ بسا اوقات یہ دونوں چیزیں بالکل مختلف ہوتی ہیں۔ ایسے اوقات بھی ہوتے ہیں کہ ہمارا دماغ بالکل تھک چکا ہوتا ہے اور ہمیں اس کی خبر تک نہیں ہوتی۔ لہٰذا تکان کا احساس ہماری کارکردگی کی واقعی حالت کا معتبر اشاریہ نہیں ہوتا۔

اگر جسمانی اور دماغی کام عرصہ دراز تک کیا جائے تو ایسا لگتا ہے کہ آدمی کی اپنی محفوظ توانائی بروئے کار آسکتی ہے۔ ہوسکتا ہے کہ ہم تکان کا احساس کریں، لیکن مان لیجیے کہ تکان کا احساس ہوتے ہی ہم اپنا مطالعہ بند نہیں کرتے بلکہ ازسرنو کوشش کرنے میں جٹ جاتے ہیں تو نتیجہ یہ ہوتا ہے کہ ہماری کارکردگی اس طرح زیادہ عرصہ برقرار رہتی ہے۔ اگر کوئی طالب علم اپنی قوتوں کو فروغ دینا چاہتا ہے تو تکان محسوس کرتے ہی اسے اپنا مطالعہ بند نہیں کرنا چاہیے۔ اس مرحلہ (یعنی احساس تکان) پر پہنچنے کے بعد بھی جو طالب علم مطالعہ جاری رکھتا ہے اسے لمبے عرصہ تک مطالعہ کرنے کی عادت پڑ جاتی ہے۔ تکان کی نفسیات سے اشارہ ملتا ہے کہ جب کسی کام میں دلچسپی باقی نہ رہے یا اس سے طبیعت اکتانے لگے یا تکان محسوس ہونے لگے تب بھی ہمارے اندر توانائی کے ایسے خزانے موجود ہوتے ہیں جنھیں ابھی تک استعمال نہیں کیا گیا ہے۔ معمولی سی تکان ہمارے لیے ایک زریں تجربہ ہے۔ کیوں کہ اس سے زیادہ محنت سے کام کرنے کی صلاحیت پیدا ہوتی ہے۔ لیکن شدید قسم کے تکان سے بچنا چاہیے اس لیے کہ اس کے نتیجہ میں ہم اس کام سے ہی جی چرانے لگتے ہیں جو تکان کا باعث ہوتا ہے۔ بے حد شدید تکان کے ساتھ ساتھ، رونما ہونے والے جذبات سے اگر کوئی طالب علم متاثر ہوتا ہے تو اسے دماغی کام سے کراہت پیدا ہوجاتی ہے۔ بعض طلبار کو مطالعہ سے بھی نفرت ہوجاتی ہے۔ کیوں کہ انھیں کسی وقت شدید محنت نے تھکا مارا تھا اور اذیت پہنچائی تھی۔ تاہم معمولی سی تکان جو استقلال کے ساتھ

جدوجہد کرنے سے پیدا ہوتی ہے، اس سے طالب علم کو زیادہ اونچی سطح کا کام کرنے کی تربیت ملتی ہے اس لیے کہ اس کے نتیجہ میں لگن کے ساتھ کام کرنے کی صلاحیت کو فروغ ہوتا ہے اور چھوٹی موٹی تکلیف کو طالب علم نظر میں نہیں لاتا۔

نیند اور آرام کرنے کی ضرورت

نیند، ذہنی کارکردگی کا ایک اہم جزو ہے لیکن مختلف عمر کے بچوں کے لیے، نیند کی مقدار کے بارے میں معیار قائم کرنا یا قاعدے قانون بنانا مشکل ہے کیوں کہ بچوں کی انفرادی ضرورتیں ایک دوسرے سے مختلف ہوتی ہیں۔ عام رہ نمائی کے لیے حسب ذیل باتیں دی جاتی ہیں۔ چھ سے بارہ سال تک، بچوں کو اوسطاً گیارہ سے دس گھنٹے تک، بارہ سے پندرہ سال عمر کے بچوں کو تقریباً دس سے نو گھنٹے تک، پندرہ سے بالغ عمر تک، نو سے آٹھ گھنٹے تک سونا چاہیے۔ یہ مقدار، عمر بڑھنے کے ساتھ ساتھ گھٹتی جاتی ہے۔ بعض لوگوں کو تکان سے بچنے کے لیے اس سے بھی زیادہ سونے کی ضرورت ہوتی ہے اور بعض لوگوں کے سونے کی نارمل مقدار اس سے بھی کم ہے۔ بچے کی عام حالت کے محتاط مشاہدہ سے ہی یہ اندازہ لگایا جا سکتا ہے کہ سونے اور جاگنے کا کون سا وقت اس کے لیے سب سے زیادہ مناسب ہے۔

دلچسپی اور کارکردگی کو ضائع ہونے سے بچانے کا بہترین طریقہ یہ ہے کہ آرام کے مختصر وقفے یا سستانے کا ایک پیریڈ (گھنٹہ) نظام الاوقات میں شامل کیا جائے۔ چھٹی کا درمیانی پیریڈ اور کلاس کا ایک گھنٹہ ختم ہونے اور دوسرا گھنٹہ شروع ہونے کے درمیان جو وقفہ ہوتا ہے وہ اس مقصد کو پورا کر سکتا ہے۔ اگر طلبا برابر عدم توجہی کرتے رہیں تو مدرس آرام کے مختصر وقفہ کا اعلان کر سکتا ہے یا پھر طلبا سے تھوڑی بہت مارچنگ کرا سکتا ہے کمرہ کے اندر درجۂ حرارت اور ہوا کی آمد و رفت کا جائزہ لینا چاہیے تاکہ ان حالات کو توجہ قائم رکھنے کے لیے سازگار بنایا جا سکے۔ درجۂ حرارت اور ہوا کی آمد و رفت کا انتظام جہاں تک ممکن ہو معیاری ہونا چاہیے۔

بچوں اور بالغوں کو سستانے کی مشق کرنی چاہیے۔ آنکھ کی مختصر جھپکی نیند کے

خمار اور احساسِ تکان کے لیے بہترین تریاق ہے۔ اگر ترو تازہ، اور ذہنی کشاکش سے آزاد رہنا ہو تو دوپہر کے کھانے سے پہلے یا اس کے بعد، یا اسکول ختم ہونے پر یا شام کے کھانے سے پہلے تھوڑی دیر کے لیے قیلولہ کرنا اچھا ہے۔ بہت سے اسکولوں میں، ماقبل مدرسہ، اور کنڈر گارٹن کے بچوں کے لیے اگرچہ قیلولہ دستور العمل کا ایک حصہ بنا دیا گیا ہے تاہم اسکول میں قیلولہ کرنا دقت طلب ہے۔ لیکن گھر پر آسانی سے قیلولہ کیا جا سکتا ہے۔ بچے کبھی اس بات کے لیے تیار نہ ہوں گے کہ کھیل کے اوقات میں سے وقت نکال کر قیلولہ کریں۔ لیکن وہ اگر ایسا کرنے پر آمادہ ہو جائیں تو تکان کے محسوسات بڑی حد تک دور ہو جائیں گے اور کارکردگی میں اضافہ ہوگا۔ بالغوں کو باقاعدہ، قیلولہ کے ذریعہ، جسم اور ذہن کو آرام پہنچانا چاہیے۔ اس سے ان کی ذہنی کشاکش دور ہو جائے گی اور وہ بہترین صحت اور زیادہ سے زیادہ کارکردگی برقرار رکھنے میں کامیاب ہوں گے۔

جسمانی حالات اور تکان بچہ یا بالغ کوئی ہو اس لیے تھک جاتا ہے کہ مسلسل کام سے اس کی توانائی کے ذخیرہ میں کمی ہوتی رہتی ہے۔ زہریلے مادّے یا تکان کے نتائج پیدا ہوتے ہیں۔ دماغی کام سے توانائی پر کیا اثر پڑتا ہے اور کس طرح وہ تکان کا باعث ہوتا ہے، اس بارے میں یقین کے ساتھ کوئی بات نہیں کہی جا سکتی۔ سائنس دانوں کی یہ عام رائے ہے کہ سوچ بچار میں بہت معمولی توانائی کی ضرورت پڑتی ہے، لیکن یہ بات بھی نظر سے اوجھل نہیں ہونی چاہیے کہ دماغی کام کا تعلق، محض نظامِ عصبی سے ہی نہیں، بلکہ کسی حد تک تمام جسم اس سے متاثر ہوتا ہے۔ حواس بڑی شدت سے کام کرتے ہیں۔ آنکھیں، سیکڑوں ہزاروں جنبشیں کرتی ہیں۔ اور بیٹھنے کی حالت میں عضلات، بحیثیت مجموعی جسم کو ٹیکے رہتے ہیں۔ لہٰذا تکان کا فروغ پانا لازمی امر ہے۔

جسمانی کام سے تکان پیدا ہوتی ہے۔ کیوں؟ اس لیے کہ پٹھوں کی نقل و حرکت سے کیمیائی مرکبات یا زہریلے مادّوں کی تخلیق ہوتی ہے جن سے کارکردگی میں کمی پیدا ہوتی ہے۔ یہ عضوی زہر یعنی تشنج کا فضلہ ـــــ جو پٹھوں کے ہلانے جلانے سے پیدا

ہوتا ہے نہ صرف تکان کا احساس بلکہ واقعی تکان پیدا کرتا ہے۔ یہ بھی یقین کیا جاتا ہے کہ عضلاتی یا جسمانی تکان، دماغی تکان کا سبب بن جاتی ہے۔ یعنی جسمانی اور دماغی تکان ایک دوسرے سے ممیز یا جدا جدا چیزیں نہیں ہیں۔ نیز یہ کہ جسمانی تکان، دماغی کارکردگی کو گھٹاتی ہے۔

جہاں تک اعصاب کا تعلق ہے ان پر تکان کا اثر مشکل سے ہوتا ہے۔ ان کو بار بار متحرک کیا جا سکتا ہے اور ان کی کارکردگی بہت کم گھٹتی ہے۔ اس کے علاوہ جس طرح یہ ثابت کیا جا چکا ہے کہ وہ کام جس میں پٹھے حرکت میں لائے جائیں، تکان پیدا کرنے والے زہروں کی تخلیق کا باعث ہوتا ہے، اسی طرح کسی بھی تحقیق یا تفتیش سے یہ بات پایۂ ثبوت کو نہیں پہنچتی کہ عصبی ریشوں کی سرگرمی سے، تکان پیدا کرنے والے کس قسم کے زہر معرض وجود میں آتے ہیں۔ ممکن ہے کہ تکان پیدا کرنے والے زہر اعصابی رشتوں یا شرایئن کے کثیر الاضلاع نظام کو متاثر کرتے ہوں، جس کی وجہ سے دماغی کارکردگی میں کمی واقع ہو جاتی ہے۔ بہر صورت، ہمیں عضلاتی اور دماغی دونوں قسم کی تکان کے لحاظ سے کارکردگی کو ذہن میں رکھنا چاہیے اور انھیں ایک دوسرے سے بے تعلق اور جداگانہ چیزیں خیال نہیں کرنا چاہیے۔ اگر کوئی شخص تکان کو عصبی ہیجان سمجھ کر اس کی تعبیر محدود دائرہ میں کرے گا تو ہو سکتا ہے کہ تکان کی وجہ سے، دماغی اور جسمانی صحت پر جو اثر پڑتا ہے اس کی وسیع تر اہمیت نظر انداز ہو جائے۔ ہم جانتے ہیں کہ دماغی اور جسمانی سرگرمی، تکان پیدا کرتی ہے اور اگر کافی آرام اور تفریح کے بغیر وہ لمبی کھنچ جائے تو اعصابی خلل اور خرابیٔ صحت کا موجب بن سکتی ہے اور پھر عرصۂ دراز تک، کارکردگی کا نیچی سطح پر رہنا ایک لازمی نتیجہ ہے۔

آنکھوں سے اگر لگاتار کام لیا جائے گا تو اس کا نتیجہ بھی تکان ہو گا۔ روشنی اگر ناکافی یا ضرورت سے زیادہ تیز، یا بہت دھیمی ہے یا آنکھوں میں چکاچوند پیدا کرتی ہے تو تکان اور بھی زیادہ تیزی سے ہو گی۔ لہٰذا طلبار کو ان خطروں سے محفوظ رکھنے کے لیے ضروری ہے کہ کلاس میں، لیبوریٹری اور کتب خانہ میں روشنی کا مناسب انتظام

کیا جائے۔ اچھے قسم کے نیم شفاف شیشے، کافی تعداد میں کھڑکیاں، غیر قدرتی روشنی کی مناسب ترتیب ایسی چیزیں ہیں جن کے ذریعہ کمرہ میں کافی روشنی کا انتظام کیا جا سکتا ہے۔ ضرورت سے کم روشنی نقصان پہنچاتی ہے، لیکن غلط قسم کی روشنی جیسے سیدھی، سامنے سے آتی ہوئی سورج کی روشنی، چمکیلی سطح سے منعکس شعاعیں، آنکھوں پر دباؤ ڈالتی ہیں۔ جس کی وجہ سے سر میں درد ہو جاتا ہے۔ روشنی ہر جگہ ہموار اور یکساں ہونی چاہیے۔ نہ اس کی وجہ سے پرچھائیاں پڑیں اور نہ چمکیلے دھبے نظر آئیں۔ روشنی پیما آلہ سے روشنی کی مقدار جانچی جا سکتی ہے اور مقررہ معیاروں سے موازنہ کر کے روشنی کے کافی یا ناکافی ہونے کا تعین کیا جا سکتا ہے پندرہ فٹ، موم بتی کے معیار کو ایک مناسب معیار سمجھنا چاہیے۔ (اس کا مطلب روشنی کی تیزی سے ہے۔ یعنی ایک فٹ کی سطح پر پندرہ موم بتیوں کی طاقت کی روشنی ہونی چاہیے)۔

بچہ کو اگر زیادہ عرصہ تک ایک ہی پوزیشن میں رکھا جائے تو بہت جلد تھک جاتا ہے اور اس میں بے چینی پیدا ہو جاتی ہے۔ بچہ کا اضطراب اور بار بار پہلو بدلنا اس بات کی کوشش ہے کہ وہ تکان کا بار، مختلف پٹھوں پر بانٹنا چاہتا ہے اور ایک ہی پہلو پر بیٹھے رہنے سے جو تکان ہوئی ہے اسے گھٹانا چاہتا ہے۔ بیٹھنے، کھڑا رہنے، یہاں تک کہ لیٹ جانے سے چوں کہ بعض پٹھوں پر زور پڑتا ہے اس لیے یہ چیزیں تکان کا باعث ہو جاتی ہیں۔

عصبی نظام پر شور و غل کا دباؤ، کانوں کے ذریعہ اس طرح پڑتا ہے جس طرح آنکھوں کے ذریعہ روشنی اعصاب کو متاثر کرتی ہے۔ اس سے تکان پیدا ہو جاتی ہے اسکول کی عمارت میں مشینوں کی گڑگڑاہٹ، ورزش گاہ کا شور و غل۔ شعبۂ موسیقی کی آوازیں، ہال کے راستوں پر چلنے پھرنے کی گونج، حتیٰ کہ خود کلاس کے کمرہ کی چیخ پکار طالب علموں کی تکان بڑھاتی ہے۔ عام طور پر اسکول کی عمارتیں ایسی جگہ واقع ہوتی ہیں جہاں ذرائع آمد و رفت، یعنی ٹراموں، بسوں، ٹرکوں اور موٹر کاروں کا شور و غل، کلاس کے کمرہ میں طلبا، اور مدرسین دونوں پر مسلط ہو جاتا ہے۔ اس شور و غل سے اکثر دھیان بٹ

جاتا ہے۔ طلبا، اگر اس کے عادی بھی ہو جائیں تو بھی شور وغل قابل اعتراض چیز ہے۔ اس کے برعکس ضروری نہیں کہ قبر کی سی خاموشی میں کام کیا جائے۔ سب سے زیادہ صحت مند چیز ایک سرگرم اور مصروف کمرہ کی چہل پہل ہوتی ہے۔ اس لیے نہیں کہ چہل پہل بجائے خود کوئی پسندیدہ چیز ہے بلکہ اس لیے کہ چہل پہل ایک صحت مند حالت کی علامت ہے۔

تکان پیدا کرنے والے عناصر، یا خارجی ہوتے ہیں یا داخلی۔ بعض داخلی عناصر، جن سے تکان یا اعضا میں تعطل پیدا ہوتا ہے یہ ہیں: آنکھوں میں خرابی، حلق کے بیمار کوے، گندے دانت، اندرونی ریزشی غدود کا ناقص فعل، نیز مختلف طرح کے دوسرے عضوی نقائص۔ یہ خرابیاں اگرچہ طبیب کی توجہ سے تعلق رکھتی ہیں تاہم مدرس ان خرابیوں کی علامتیں معلوم کرنے اور بچہ کو ضروری طبی امداد بہم پہنچانے میں بہت کچھ کر سکتا ہے۔ اگر اسکول کی طرف سے حفظ صحت کا معقول انتظام ہو تو اس سلسلہ میں کوئی خاص دشواری پیش نہ آئے گی۔

بعض طلبا کو ضرورت کے مطابق غذا نہیں ملتی۔ غذا یا تو ناکافی ہوتی ہے یا ناقص۔ ناقص غذا سے تکان پیدا ہوتی ہے۔ جو لوگ جذباتی مسائل میں مبتلا ہوتے ہیں وہ ایسی چیزیں کھانے پینے لگتے ہیں جو کسی کام کی نہیں ہوتیں۔ انسانی مشین اس وقت تک صحیح طور پر نہیں چل سکتی جب تک کہ اس کے لیے اچھا ایندھن مہیا نہ کیا جائے یعنی آدمی کے بدن کو تعمیر کرنے والی غذائیں۔ کچھ بچے اور تیرہ سال سے انیس سال تک کے نوجوان، اپنے اوقات کی بے ڈھنگی تقسیم کے باعث تھک جاتے ہیں۔ ان کے کھانے کا کوئی وقت مقرر نہیں ہوتا اور اکثر دیر سے کھانا کھاتے ہیں۔ اس سے ظاہر ہوتا ہے کہ ان میں کتنی خراب عادتیں پڑ گئی ہیں۔ ناقص غذا اور ناکافی نیند انھیں تھکا دیتی اور چڑچڑا بنا دیتی ہے۔ ان کی توانائی میں زوال آجاتا ہے اور وہ اس قابل نہیں رہتے کہ جو کام انھیں انجام دینا ہوتا ہے اس پر پورا پورا دھیان دے سکیں۔ معلوم ہوتا ہے کہ ناقص اور غیر صحت مند صورت حال بہرطور، ناموافق اثر ڈالتی ہے، لیکن اگر حالات اچھے ہوں تو ان کا اثر اچھا ہوتا ہے۔

خارجی عناصر جن سے تکان پیدا ہوتی ہے یہ ہیں: ضرورت سے زیادہ مقوی

عمل ترغیب، مضرِ صحت لباس، ہوا کی ناکافی آمد ورفت، روشنی کا ناقص بندوبست، حد سے زیادہ شور وغل، بیٹھنے کا خراب انتظام، اور غلط طریق پر مرتب کیا ہوا کام — کنڈرگارٹن سے کالج کی تعلیم تک اگر طلبا بہت سے کاموں، سرگرمیوں، اور تعلیمی فرائض کی ادائیگی میں مصروف رکھیں جائیں گے یا روز روز کی پارٹیوں، ڈراموں اور ورزشی کھیلوں میں حصّہ لیں گے تو ان میں ضرورت سے زیادہ ہیجانی کیفیت پیدا ہو جائے گی۔ اسکول کا کام خواہ بہت زیادہ مشکل ہو خواہ بالکل آسان، دونوں صورتوں میں تکان کی حالت پیدا ہو جاتی ہے۔ تند اور آنکھوں میں چکاچوند پیدا کرنے والی روشنی یا ایسی روشنی جو بے حد تیز ہو یا بالکل دھیمی، غایت درجہ گرمی، ہوا کی کمی، ایسی چیزیں ہیں جو بلاشبہ غیر صحت مند اثرات پیدا کرتی ہیں۔ نتیجہ یہ ہوتا ہے کہ بچے بہت جلد تھک جاتے ہیں۔ اگر ماحول صحت بخش ہو بچوں میں اتنی جلد تکان پیدا نہیں ہوتی۔

کہا جاتا ہے کہ کام کی زیادتی یا تکان کے باعث قویٰ مضمحل ہو جاتے ہیں لیکن اسباب اکثر دوسرے ہوتے ہیں۔ مثلاً دماغی دباؤ، پریشانی، خوف، جبر و تشدد اور دوسری کشمکشیں جن کی تہ میں احساس اور جذبہ کارفرما ہوتا ہے۔ مثلاً بعض طلبا اپنے کام میں کامیابی حاصل نہیں کرتے۔ یہ ناکامی، غیر صحت مند احساسات کا باعث ہو جاتی ہے۔ بعض صورتیں ایسی ہوتی ہیں جن میں روزانہ ایک ہی کے کاموں سے واسطہ پڑتا ہے اور انھیں کرتے کرتے بچے اکتا جاتے ہیں۔ جب طالب علم یہ کہتے "میں کام سے اس قدر اکتا چکا ہوں کہ چلّانے کو جی چاہتا ہے" تو سمجھیے کہ اس کے بیان کی کچھ نہ کچھ بنیاد ضرور ہے۔ بعض طلبا کو یہ پریشانی لاحق ہوتی ہے کہ وہ مدرسین اور اپنے ہم جماعتوں کے ساتھ نہیں چل سکتے۔ جب کوئی طالب علم کورس ختم کرنے پر، ناکامی سے بچنے کے لیے تیز رفتاری سے کام شروع کرتا ہے یا کوئی گریجویٹ طالب علم، علمی سند حاصل کرنے کے لیے اپنا مقالہ پورا کرنے میں جلدی کرتا ہے۔ یا کوئی خاتون خانہ ایک شاندار ضیافت کی تیاری کرتی ہے تو ان صورتوں میں ایسے احساسات اور جذبات ابھرتے ہیں جن سے آدمی اتنا خستہ حال اور مضمحل ہو جاتا ہے جتنا کہ ان سرگرمیوں سے پیدا ہونے والی، جسمانی اور ذہنی تکان سے نہیں ہوتا۔ سخت کام

آدمی کو اتنا نہیں تھکاتا جیسا کہ خوف و ہراس، تفکرات اور دماغی کش مکش کی کیفیت تھکا دیتی ہے جو حقیقی اور خیالی دونوں قسم کے مسائل سے پیدا ہوتی ہے۔

کام کا اہتمام اگر صحیح طریق پر کر لیا جائے تو اس کے متعدد خراب اثرات سے بچا جا سکتا ہے۔ استاد کا فرض ہے کہ وہ کام کا منصوبہ بنائے، طلبا کو کام تفویض کرے اور ان کی رہنمائی کرے تاکہ اس کے شاگرد باقاعدہ کام انجام دیں، اور ان کے دماغ پر کم سے کم دباؤ اور زور پڑے۔ کام کو سلیقہ کے ساتھ تقسیم کیا جائے۔ مشق کے پیریڈ، مختصر اور دلچسپ ہونے چاہئیں۔ تعلیمی میعاد کے ختم پر کاموں کا جو انبار لگ جاتا ہے، اسے روکا جا سکتا ہے، بشرطیکہ امتحان اور نمبروں پر حد سے زیادہ زور دینے کی بجائے اسکول کے صحت بخش ماحول اور بچہ کی تندرستی میں زیادہ دلچسپی لی جائے۔ اگر یہ طریقے عمل میں لائے جائیں تو تکان سے، اس کے وسیع ترمعنوں میں، بچایا جا سکتا ہے۔ جو بچہ یا بالغ اپنے کام سے خوش اور مطمئن ہوگا وہ نہ تو تھکے گا اور نہ کام سے پناہ مانگے گا، بلکہ غیر معمولی جدوجہد کر کے اسے انجام تک پہنچائے گا۔ بہر حال اگر مسلسل جدوجہد کی وجہ سے غیر معمولی تشویش، پریشانی اور دوسری ذہنی الجھنیں پیدا ہونے کا خطرہ ہو تو کام کو اس وقت تک کے لیے ملتوی کر دیا جائے جب تک اسے دوبارہ جوش کے ساتھ انجام دینا کا ولولہ پیدا نہ ہو جائے۔

تکان کی بہت سی علامتیں ہیں، جن کا خیال رکھنا ضروری ہے۔ ان میں نیند کا خمار، جس کا ذکر کیا جا چکا ہے، سب سے زیادہ بیّن علامت ہے۔ دوسری علامت جسے مدرس جلد ہی تاڑ لیتا ہے وہ توجہ کی کمی ہے۔ کلاس کی کارروائیوں پر توجہ دینے کے لیے توانائی درکار ہوتی ہے۔ بچہ اگر تھک جاتا ہے تو وہ اس توانائی کو کام میں لانے سے گریز کرنے لگتا ہے۔ تھکا ماندہ بچہ، پریشاں خاطر نظر آتا ہے۔ اس کے چہرہ پر تناؤ کے آثار دکھائی دیتے ہیں۔ وہ بات بات پر جھگڑتا اور چڑچڑا پن ظاہر کرتا ہے۔ معمولی سی چیز سے گھبرا جاتا ہے اور ذرا سی بات پر رو دیتا ہے۔ اگر کوئی طالب علم، خصوصیت سے بھونڈا اور ناکارہ دکھائی دے اور کسی بھی بات کو سمجھنے کی اہلیت نہ رکھتا ہو تو سمجھ لیجیے کہ اس کی یہ "نااہلیت"، تکان کا نتیجہ ہے۔ بے ڈھنگے پن سے ہاتھ چلانا اور طرح طرح کی بے تکی

حرکتیں کرنا بھی تکان کی علامتوں میں سے ہیں۔

تکان کی ان شہادتوں پر طالب علم کو ملامت کرنا، مناسب نہیں، اس لیے کہ لعن وطعن کرنے پر، اس کی حالت، سُدھرنے کی بجائے اور زیادہ بگڑ سکتی ہے۔ ایسے طلبا پر گہری نظر رکھنے اور پاس بلا کر گفتگو کرنے سے ہی معلوم ہو سکتا ہے کہ ان کے تھک جانے کی وجہ کیا ہے۔ ایک بار جب تشخیص ہو جائے گی تو پھر سوال یہ رہ جاتا ہے کہ اس کا علاج کیا ہو۔ اس مسئلہ میں اگر گھر اور اسکول دونوں آپس میں تعاون سے کام لیں تو اکثر معاملات کامیابی کے ساتھ حل کیے جا سکتے ہیں۔

اگر کوئی بچہ، عدم صلاحیت یا استاد کی سخت گیری کی بنا پر، اسکول کے کام سے اچھی طرح رابطہ قائم نہ کر سکے تو اس کا ردعمل' تکان ہو گا یا استادوں کی اصطلاح میں "مصنوعی ناتوانی یا نزاکت کا اظہار"؛ اور اگر اس میں غیر معمولی سرگرمی کے نتیجہ میں، ضرورت سے زیادہ جوش اور ولولہ پیدا ہو جائے یا موسیقی، شور و غل، سینما وغیرہ کی شکل میں کوئی جذباتی یا جسّی تصادم ہو تو ان صورتوں میں وہ تھک بھی جائے گا۔ ولولہ کی کمی بھی طالب علم کو بے حس بنا دیتی ہے۔ یہ بھی ہو سکتا ہے کہ محض بیٹھے رہنے سے ہی وہ تکان محسوس کرنے لگے۔

غرضیکہ طالب علم کے کام کو باقاعدہ ترتیب دینا چاہیے تاکہ اس میں کام کرنے، سونے کھانے پینے کی مفید اور صحت بخش عادتیں پیدا ہو جائیں۔ کام، آرام اور تفریح کے درمیان، عمدہ توازن قائم کیا جا سکتا ہے۔ اگر مدرس بچوں کی جسمانی حالت کا احساس رکھتا ہے تو ایسے حالات کا پتہ لگا سکتا ہے، جو اس کے شاگردوں کی تکان، بے حسی اور سست کاری کا باعث ہوتے ہیں۔

تکان کے سلسلہ میں جتنے مطالعے کیے گئے ہیں ان کی بنیاد پر نتیجہ نکالا جا سکتا ہے کہ عملی مفہوم میں، ذہنی تکان کا کوئی وجود نہیں، لہٰذا اس رجحان کو عام اصول کے طور پر بیان کیا جا سکتا ہے کہ اسکول کے بچوں کی زندگی میں تکان ایک ایسا عنصر ہے جس کے بارے میں مدرسین اور والدین کو فکرمند ہونے کی چنداں ضرورت نہیں۔ لیکن یہ تعمیم کوتاہ نظری پر مبنی ہے؛ کیوں کہ اس بات کا امکان ہے کہ اس تعمیم کی بنا پر، مدرسین اور

والدین تکان کے وسیع تر مفہوم کو قطعاً نظر انداز کر بیٹھیں۔ تنہا ذہنی سرگرمی کے باعث جو تکان ہو جاتی ہے، اس کو اس دائرہ میں محدود نہیں کیا جا سکتا۔ تکان، دراصل، دماغی اور جسمانی کام، جذباتی دباؤ اور تناؤ، ناقص تندرستی، خراب غذا اور دوسرے عناصر کی پیداوار ہے۔

نشہ آور اشیاء کا ذہنی کارکردگی پر اثر

انسان مسلسل، کھانے پینے کی ایسی چیزوں اور ایسی قسم کی دواؤں کی تلاش میں رہا ہے جو اس کی دماغی قوتوں اور ذہنی افعال کو تیز کریں اور بڑھائیں۔ چند سال ہوئے یہ خبر ملی تھی کہ اطباء، نوخیز بچوں کی دماغی صلاحیت بڑھانے کے لیے، بھوسی کے تیزاب (GLUMATIC ACID) کا استعمال کر رہے ہیں۔ یہ عرق گیہوں کے تخم سے کھینچا جاتا ہے یہ بتایا گیا ہے کہ جن طلبا نے اس عرق کا استعمال کیا تھا ان میں سے بعض کی دماغی صلاحیت یا ذہم (ذہانت کے ماحصل) میں تھوڑا سا اور بعض کی مذکورہ صلاحیت میں اچھا خاصا اضافہ ہوا۔ ذہم میں اضافہ کی بابت جو نظریہ پیش کیا گیا ہے وہ یہ تھا کہ بھوسی کا تیزاب نشو و نما کو ابھارتا ہے اور جسم کی ان بناوٹوں، خاص کر اعصابی بناوٹوں کو طاقت ور بناتا ہے، جن پر ذہانت کی بنیاد قائم ہے۔

یہ سب کچھ ٹھیک صحیح تاہم، نتائج مذکورہ پر اعتبار نہیں کیا جا سکتا۔ محتاط تجزیہ نے ان نتائج کو مشتبہ کر دیا ہے۔ اس طریقہ کو کچھ عرصہ تک حمایت حاصل رہی لیکن بعد کی کوئی ایسی شہادت موجود نہیں جو اس طرح بچوں کی ذہنی صلاحیت ابھارنے کی تائید میں ہو، یہاں یہ کہنا بے محل نہ ہوگا کہ حیاتیاتی تانبے (یعنی منشیات کے ذریعہ جسمانی نشو و نما بڑھانے) کو حیاتیاتی سونے (یعنی ذہانت یا دماغی صلاحیت بڑھانے) میں، نہ پہلے کبھی تبدیل کیا جا سکا ہے اور نہ آج اس قسم کی تبدیلی کرنے میں کامیابی حاصل ہوئی ہے۔

کیا دنیا میں ایسی بے ضرر دوائیں یا محرک اشیاء موجود ہیں جو تحصیل علم کی قوت میں اضافہ کرتی ہیں؟ یہ سوال ہے جو مسئلہ زیر بحث سے تعلق رکھتا ہے، اس لیے کہ بعض طلبا،

اور عام طور پر لوگ مخصوص مشروبات اور بعض اوقات نشیلی دوائیں اس خیال سے استعمال کرتے رہتے ہیں یہ کہ چیزیں ان کے لیے کیف آور ثابت ہوئی ہیں۔ چا، اور قہوہ میں قہوین کا جزو شامل ہوتا ہے۔ ان کے پینے والے، دو ایک پیالیاں پی کر، چاق چوبند اور چست محسوس کرتے ہیں۔ بہت سے لوگ سوڈے کی دکانوں پر عادتاً جاتے ہیں۔ جہاں وہ تروتازگی حاصل کرنے کے لیے مشروبات پیتے ہیں، جن میں قہوین ملی ہوتی ہے بعض مرد اور عورتیں، وہسکی یا شراب یا بیئر پیتے ہیں تاکہ جسم اور دماغ حرکت میں آئیں۔

تمباکو کی تجارت کرنے والی کمپنیاں، آئے دن اشتہار بازی کرتی رہتی ہیں کہ تمباکو میں دافع امراض خاصیتیں موجود ہیں اور اس کے پینے سے پژمردہ آدمی میں جان پڑجاتی ہے۔ بعض ذہنی کام کرنے والے، اپنی کارکردگی زیادہ عرصہ تک بحال رکھنے کی خاطر، نشیلی دوائیں استعمال کرتے ہیں۔ بعض لوگ جسمانی اور دماغی چستی اور مستعدی کو قائم رکھنے اور فروغ دینے کے لیے جو کوششیں کرتے ہیں ان میں نشیلی دواؤں کا اہم حصہ ہوتا ہے۔

ایک ایسی کتاب میں جو تعلیم کی نفسیات پر لکھی گئی ہو، نشیلی دواؤں پر بحث کرتے وقت، ظاہر ہے کہ سب سے زیادہ زور اس بات پر ہی دیا جائے گا کہ پڑھنے لکھنے کی صلاحیت اور شخصی نشو و نما پر ان دواؤں کا کیا اثر پڑتا ہے۔ لیکن تندرستی پر ان چیزوں کا جو اثر پڑتا ہے اس کی اہمیت اس سے کہیں زیادہ ہے۔ اگرچہ یہاں تعلیم اور شخصی ترقی کے بارے میں منشیات کے اثر کا زیادہ تر ذکر کیا گیا ہے، اور اسی پر زور بھی دیا گیا ہے۔ تاہم اس کتاب کے پڑھنے والے کو یہ نہیں بھولنا چاہیے کہ نشیلی دواؤں کے متواتر استعمال سے عام صحت بری طرح متا[ثر] ہوتی ہے۔ اگر یہ واقعہ ہے کہ نشیلی دوائیں صحت کو خراب کرتی ہیں تو بلاشبہ وہ جسمانی اور دماغی کارکردگی کو بھی نقصان پہنچائیں گی۔ اب تک نشیلی دواؤں کے استعمال [اور] کارکردگی کے سلسلہ میں جو مطالعے کیے گئے ہیں وہ مختصر مدت تک محدود ہیں۔ ظا[ہر] ہے کہ اگر ایسے لوگوں کا مطالعہ کیا جائے جن کی ساری عمر نشیلی دوائیں استعمال ک[رتے]

میں گزری ہے تو منشیات کے نتائج کہیں زیادہ مضرت رساں ثابت ہوں گے۔

جہاں تک کارکردگی پر اثر پڑنے کا تعلق ہے، قہوہ، چائے، بے نشہ مشروبات، الکحل اور "مقوی گولیاں" استعمال کرنے میں، ہائی اسکول اور کالج کے طلبا جس قدر ملوث ہوتے ہیں، اس قدر ابتدائی اسکول کے بچے نہیں ہوتے۔ تاہم کسی حد تک ان چیزوں کے استعمال کی عادتیں ان بچوں میں بھی پائی جاتی ہیں، اس لیے کہ وہ چار، قہوہ "کوک" جیسے مشروبات کا استعمال کسی قدر کرتے ہیں اور بعض کو تمباکو کے استعمال کا تجربہ بھی ہوتا ہے۔ ان بچوں کے چال چلن پر، تمباکو نوشی اور دوسرے مشروبات کا جو خراب اثر پڑتا ہے، اس کے بارے میں اکثر سوالات اٹھائے جاتے ہیں۔ مدرس کو ان کے جوابات سے واقف ہونا چاہیے۔ ذیل میں چند جوابات پیش کیے جاتے ہیں۔

تمباکو اور دماغی کارکردگی

متعدد مطالعوں سے یہ بات ظاہر ہوتی ہے کہ جو لڑکے تمباکو نوشی کرتے ہیں انھیں ان کے مضمونوں میں اتنے اچھے نمبر نہیں ملے، جتنے ان لڑکوں کو ملتے ہیں جو تمباکو نوشی نہیں کرتے۔ تمباکو نوشی نہ کرنے والے طلبا، اوسطاً تمباکو نوشی کرنے والوں سے بہتر ہوتے ہیں۔ اس کا مطلب یہ نکالا گیا ہے کہ تمباکو نوشی کا اثر، لڑکوں کی دلچسپی اور تعلیمی صلاحیت پر اس درجہ پڑتا ہے کہ ان کے علم و فضل کو اچھا خاصا نقصان پہنچتا ہے۔ مسئلہ زیر بحث کی یہ تعبیر، اس وقت بجا نب کہی جا سکتی ہے جب تمباکو نوشی کرنے اور نہ کرنے والے، تمباکو نوشی کے علاوہ ہر اعتبار سے برابر برابر ہوں۔ لیکن ایسا نہیں ہے۔ واقعہ یہ ہے کہ جن تمباکو نوشی نہ کرنے والوں کے ذہن زیادہ اعلیٰ درجہ کے ہوتے ہیں، وہ اچھے گھرانوں سے تعلق رکھتے ہیں اور ان کے طرز عمل میں پریشان کن رجحانات کم تعداد میں ہوتے ہیں۔ تمباکو نوشی کرنے اور نہ کرنے والوں کی وہ عادتیں اور خصلتیں جو حصول علم و فضل پر اثر ڈالتی ہیں۔ ایک دوسرے سے مختلف ہوتی ہیں، لہٰذا ان کے مابین تعلیمی کارکردگی کے فرق کو، تمباکو نوشی سے منسوب نہیں کیا جا سکتا۔ ان باتوں کے علاوہ یہ بھی ہے کہ جو طلبا، تمباکو نوشی کرتے ہیں وہ تعلیمی کام کی طرف کم مائل ہوتے ہیں۔ یہ باتیں گزرے ہوئے زمانہ سے تعلق رکھتی ہیں۔ لیکن اگر

طلباء کی زیادہ تعداد، تمباکو نوشی اختیار کرلے گی تو تعلیمی کارکردگی کا فرق کم نمایاں ہوگا۔

یہ بات تو سمجھ میں آتی ہے کہ تمباکو نوشی کا تھوڑا بہت اثر، اسکول کے بچوں کی قابلیت پر ہوتا ہو، لیکن جو معلومات، اس فرق کے بارے میں حاصل کی گئی ہیں جو تمباکو پینے والوں اور تمباکو نہ پینے والوں کے درمیان پایا جاتا ہے ان سے یہ نتیجہ نہیں نکالا جا سکتا کہ تعلیمی قابلیت پر تمام تر اثر تمباکو نوشی کا ہی ہوتا ہے۔ سیکھنے کی قابلیت پر تمباکو کے اثر کا تعین تجرباتی طور پر اسی صورت میں کیا جا سکتا ہے جب طلباء کی ذہنی استعداد کی جانچ دو مختلف اوقات میں کی جائے۔ ایک اس وقت جب وہ تمباکو نوشی کر رہے ہوں اور دوسری اس وقت جب وہ تمباکو نوشی نہ کر رہے ہوں، بلکہ اس سے بھی بہتر یہ ہے کہ ایسے دو مساوی گروپوں کی کارکردگی کا موازنہ کیا جائے جن میں ایک گروپ تمباکو نوشی کا عادی ہو اور دوسرا اس سے پرہیز کرتا ہو۔ تجربہ میں اس بات کا بھی لحاظ رکھا جائے کہ تعلیمی قابلیت پر اثر انداز ہونے والے اور دوسرے عناصر یکساں ہوں اور واحد فرق یا اخلاقی عنصر، تمباکو نوشی کو قرار دیا جا سکے۔

تمباکو نوشی کے اثر کا اندازہ لگانے کی غرض سے جو مطالعے کیے گئے ہیں، اُن سے ظاہر ہوتا ہے کہ تمباکو نوشی میں ذہنی استعداد، گھٹا دینے کا کچھ نہ کچھ میلان ضرور موجود ہے۔ بھی لوگ اس میلان کا شکار نہیں ہوتے۔ لیکن عام میلان کسی قدر تنزل کی طرف ہی پایا جاتا ہے۔ تمباکو نوشی کے اثرات، ذہن پر اتنے نمایاں نہیں ہوتے جتنے کہ اعضاء بدن کے افعال پر ہوتے ہیں۔ دل کی حرکت تیز ہو جاتی ہے۔ ثابت قدمی میں کمی آجاتی ہے۔ اور حرکی رابطہ کی قوت کمزور پڑ جاتی ہے۔

اس امر کی شہادت تو موجود ہی ہے کہ تمباکو نوشی کا اثر، دماغی و جسمانی کارکردگی پر کچھ نہ کچھ ضرور ہوتا ہے۔ بلاشبہ، تمباکو نوشی، ذہنی اور جسمانی کارکردگی میں سے کسی کو بھی نہیں بناتی۔ یہ بھی یقینی امر ہے کہ چند بہت ہی شاذ و نادر مستثنیات کے علاوہ، کوئی شخص بھی تمباکو نوشی سے فائدہ حاصل نہیں کر سکتا، بلکہ تندرستی اور کارکردگی کو قدرے نقصان ہی پہنچتا ہے مگر تمباکو کے استعمال کا ذہنی دیوالیہ پن سے تعلق پیدا کرنا مسخ شدہ

نقطۂ نگاہ ہے۔ دن رات کے مشاہدوں سے ظاہر ہے کہ جو لوگ تمباکو نوشی کے عادی ہیں یا بعض لوگ جو کثرت سے تمباکو نوشی کرتے ہیں، کافی مقدار میں دماغی کام انجام دے رہے ہیں۔ کالج کے بعض قابل ترین طلبا، تمباکو کا استعمال کرتے ہیں اور تمباکو نوشی نہ کرنے والے بعض طلبا، سب سے زیادہ کمزور ہوتے ہیں۔ تمباکو کا استعمال، ذہنی کارکردگی کو کوئی خاص نقصان نہیں پہنچاتا اگر ایسا ہوتا تو بڑے بڑے سائنس دانوں اور مصنفوں کے زمرہ میں تمباکو پینے والوں کی اتنی بڑی تعداد نہ ہوتی۔

اس قسم کے تجربات زیادہ تر بالغوں پر کیے گئے ہیں۔ نوخیز بچوں پر، تمباکو نوشی کے اثرات غالباً اس سے بھی زیادہ ہوتے ہوں گے۔ اب تک یہ بحث اس بات تک ہی محدود رہی ہے کہ تمباکو استعمال کرنے کا اثر، ذہنی کارکردگی پر کیا ہوتا ہے۔ ان اثرات کی جانچ اسی وقت مکمل ہو سکتی ہے جب تندرستی پر بھی اس کے اثرات کا اندازہ لگایا جائے۔ اس پر جو مصارف ہوتے ہیں ان کا تخمینہ کیا جائے۔ یہ دیکھا جائے کہ اس کے پینے سے فرحت ہوتی ہے یا تکلیف، کتنا وقت ضائع ہوتا ہے، اس کی بدبو کتنی تکلیف دہ اور اس کی عادت کتنی گندی ہوتی ہے۔ یہ امور، مطالعہ زیر بحث سے خارج سہی، تاہم اس جگہ ان کا ذکر اس لیے کیا گیا ہے کہ مسئلہ کے وسیع تر پہلوؤں کی جانب توجہ مبذول کرائی جائے اور طلبا، کو تربیت دی جائے کہ وہ ان مسائل کو پوری پوری طرح سمجھیں۔

الکحل اور کارکردگی

الکحل کی بڑی بڑی خوراکیں، ذہنی اور جسمانی کارکردگی پر، جو خراب اثر ڈالتی ہیں ان کے اعداد و شمار اور معلومات فراہم کرنے کے لیے، عملی تجربہ کرنے کی چنداں ضرورت نہیں۔ قریب قریب ہر شخص نے کسی نہ کسی بدمست شرابی کی بہکی بہکی بے تکی باتیں سنیں ہوں گی۔ اسے اِدھر اُدھر لڑکھڑاتے دیکھا اور نشہ سے نڈھال ہو کر فرش پر پڑا پایا ہوگا۔ یہ عینی شہادت بالکل صاف اور واضح ہے اور اس سے ثابت ہوتا ہے کہ نشہ کی سرشاری، ذہن اور جسم کی صلاحیتوں کو زبردست نقصان پہنچاتی ہے۔

اگرچہ یہ واقعہ ہے کہ کثیر مقدار میں الکحل کا استعمال، حواس کو مردہ اور شل کر دیتا ہے۔ تاہم یہ بات سمجھ میں آتی ہے کہ اس کی تھوڑی مقدار، انسان کے عضوی نظام کو تقویت پہنچاتی ہے اور حصول علم کے لیے آسانی پیدا کرتی ہے۔ بعض لوگ اس بات پر اڑے ہوئے ہیں کہ الکحل کی تھوڑی سے تھوڑی مقدار بھی، دماغی اور جسمانی قوتوں کو نقصان پہنچاتی ہے لیکن چند لوگ وثوق کے ساتھ کہتے ہیں کہ اعتدال کے ساتھ محدود مقدار میں شراب نوشی کسی صورت حال سے نمٹنے کی صلاحیت کو فروغ دیتی ہے۔ اس سوال کا قابل اطمینان جواب، صرف محتاط تجربوں کے ذریعہ ہی حاصل کیا جا سکتا ہے۔

اس قسم کا ایک تجربہ جو، ہالنگس ورتھ (Hollings worth) نے کیا تھا، یہاں اس پر بحث کی جائے گی۔ ذہنی قابلیت کی جانچوں میں یہ چیزیں شامل تھیں:۔ دو ہندسوں کے اعداد کو ایک دوسرے سے ضرب کرنا، فہرست میں دی ہوئی "صفات" کے اضداد معلوم کرنا، دیے ہوئے حروف اور جیومیٹری کی شکلوں کی جگہ ہدایت کے مطابق دوسری چیزوں کی نشاندہی کرنا، طالب علم کی مستقل مزاجی کی جانچ کے لیے فولاد کی ایک چھوٹی سی ایک نوک دار سلاخ دی گئی اور کہا گیا کہ اسے ایک سوراخ کے اندر اس طرح پکڑے رکھا جائے کہ وہ سوراخ کے کناروں سے مس نہ ہو۔ حرکی ارتباط کی صلاحیت کو اس طرح جانچا گیا کہ ایک لکڑی کے مثلث میں، دھات کے جڑے ہوئے ٹکڑوں سے ربط قائم کیا جائے، جس نے بھی مثلث کے چاروں طرف جاکر، ہر موڑ پر ان ٹکڑوں سے زیادہ مرتبہ ربط قائم کیا اس کے بارے میں سمجھا گیا کہ اس میں حرکی ارتباط کی اعلیٰ درجہ کی صلاحیت موجود ہے۔ ایک کھٹکھٹانے کی جانچ کے لیے ہدایت دی گئی کہ دھات کی پلیٹ کو جتنی جلد جلد ممکن ہو، دھات کی ایک چھڑی سے کھٹکھٹایا جائے۔ چوٹوں کا شمار، بجلی کے ذریعہ ریکارڈ کیا گیا۔

اس عملی تجربہ میں شامل نوجوانوں کا امتحان ان جانچوں کے ذریعہ متعدد حالات و کوائف میں لیا گیا، ایک اس وقت جب طلباء کو پینے کے لیے کوئی چیز نہیں دی گئی تھی۔ دوسرا امتحان ایسی حالت میں لیا گیا جب وہ کافی مقدار میں پانی

پی چکے تھے۔ ایک امتحان اس وقت لیا گیا جب انہوں نے جَو کی شراب (بیر) پی رکھی تھی لیکن اس میں الکحل ملا ہوا نہ تھا۔ پھر اس حالت میں جب کہ انہوں نے ۵۔ ۲، والی بیر کی تقریباً تین بوتلیں پی رکھی تھیں اور پھر اس وقت جب کہ انہوں نے ۵ ، ۲، ۱۲ والی بیر کی چھ سے لے کر نو۹ بوتلیں تک پی تھیں۔ امتحان کی یہ حالت بھی تھی کہ ان نوجوانوں کو دوپہر میں بھاری کھانا کھلایا گیا اور پھر ان کی جانچ کی گئی۔ اس جائزہ کے لیے طلبار کو کئی دن نو بجے سے چار بجے سہ پہر تک تجربہ گاہ میں رکھا گیا۔ کھانے پینے کا اہتمام دوپہر کے وقت ہوتا تھا۔ صبح کی جانچوں کے ریکارڈ کا موازنہ تیسرے پہر کی جانچوں کے ریکارڈ سے کیا گیا تاکہ معلوم کیا جا سکے کہ طلبار کی ذہنی صلاحیت، مستقل مزاجی اور حرکی ارتباط کی صلاحیت پر الکحل کا کیا اثر پڑتا ہے۔

نتائج سے ایک چیز یقینی طور پر ظاہر ہوئی کہ الکحل کارکردگی کو گھٹاتا ضرور ہے۔ جن ایام میں، الکحل کے مشروبات کو سب سے زیادہ استعمال کیا گیا، کارکردگی میں کمی سب سے زیادہ واقع ہوئی۔ دماغی کاموں میں یہ کمی دس سے پندرہ۱۵ فی صد تک پائی گئی۔ دوپہر کی ہلکی شراب نوشی کے بعد سہ پہر کو جب کارکردگی کی پڑتال کی گئی تو طلبار کی صلاحیت پانچ سے دس۱۰ فی صد تک کم پائی گئی۔ الکحل کا سب سے زبردست اثر، طلبار کی استقامت اور جم کر کام کرنے کی صلاحیت پر پڑا۔ زیادہ مقدار میں بیر پی لینے کا نتیجہ یہ ہوا کہ طلبار میں کافی لڑکھڑاہٹ پائی گئی۔ الکحل کی وجہ سے حرکی ارتباط اور کھٹاکھٹانے کی صلاحیتوں کو جو نقصان پہنچا، شراب نوشی کی مناسبت سے اس کا اوسط اتنا ہی تھا، جس قدر کہ اس نقصان کا، جو دماغی کاموں کی صلاحیت میں واقع ہوا۔ فی صد حساب کتاب کرنا اور اعداد وشمار کا نفسیاتی طور پر مطلب نکالنا ذرا مشکل کام ہے پھر بھی بحیثیت مجموعی ان سے یہ نتیجہ ضرور نکالا جا سکتا ہے کہ جَو کی ہلکی شراب پینے سے، مقابلتاً دماغی اور جسمانی کارکردگی تھوڑی بہت ضرور گھٹ جاتی ہے۔ اس کے علاوہ یہ بھی نتیجہ اخذ کیا جا سکتا ہے کہ جوں جوں شراب نوشی میں الکحل کی مقدار بڑھتی جاتی ہے، دماغی اور جسمانی کارکردگی میں اسی نسبت سے مزید تخفیف ہوتی ہے۔

اس تجربہ کے بعض اور خاص نتائج قابل ذکر ہیں۔ مثلاً چار بجے، جب سہ پہر کا گھنٹہ ختم کے قریب ہوتا، تو چوں کہ الکحل کا خمار اترنے لگتا تھا، اس لیے کارکردگی پھر بحال ہونا شروع ہو جاتی۔ یہ بھی پتہ چلا کہ جس طالب علم میں جس درجہ دماغی قوت موجود تھی، اسی مناسبت سے وہ الکحل کے اثرات کا مقابلہ کر سکا۔ یعنی مجموعی حیثیت سے جن طلبا، کی ذہنی اور جسمانی صلاحیت اعلیٰ درجہ کی تھی ان پر الکحل کا سب سے کم اثر ہو اور جن میں صلاحیت کم تھی وہ سب سے زیادہ متاثر ہوئے۔ عام اصول بھی یہی ہے کہ بہترین صلاحیت کے لوگوں کو، اچھے اثرات سب سے زیادہ موافق آتے ہیں اور جن لوگوں کی صلاحیتیں ابتدا ہی سے ادنیٰ درجہ کی ہوتی ہیں، انھیں اچھے اثرات کم سے کم فائدہ پہنچا۔تے ہیں دوسرے لفظوں میں بہترین اوصاف کے لوگوں کو ناموافق حالات کم سے کم اور ادنیٰ اوصاف کے لوگوں کو زیادہ سے زیادہ متاثر کرتے ہیں۔ ہالنگس ورتھ (Hollisгn worth) نے اپنے مطالعہ میں ایک اور مشاہدہ نوٹ کیا ہے، یعنی کارکردگی اچھی طرح برقرار رکھی جا سکتی ہے بشرطیکہ زیر تجربہ طالب علم، حصول مقصد کی دھن سے سرشار ہو اور ان اثرات کا مقابلہ کر سکتا ہو جو اس کی سرشاری کو کم کرنے کے درپے ہوں، یا یوں کہیے کہ اگر کوئی شخص، نقصان رساں اثرات کی رَو میں نہ بہے تو ان پر ان کا بہت کم اثر ہوتا ہے۔

تکان، دکھ، پریشان خیالی اور تکلیف دہ موسمی حالات، پر بھی اس اصول کا اطلاق ہوتا ہے۔ اگر کوئی شخص ان چیزوں کا مقابلہ کرنے کی جرأت رکھتا ہو تو اس کی کارکردگی کو بہت کم نقصان پہنچے گا۔ بہر حال یہ بات ذہن نشین کرانا ضروری ہے کہ اگر تکان کو زیر کرنے یا کارکردگی کو ابھارنے کی خاطر، زیادہ عرصہ تک مصنوعی ذریعوں، مثلاً منشی ادویات سے کام لیا جائے گا تو کارکردگی کو بالآخر نقصان ہی پہنچے گا۔ ہنگامی صورت حال ایک بالکل جدا گانہ معاملہ ہے، یہ وہ حالت ہوتی ہے، جب مختصر وقت میں بہت کچھ کرنا پڑتا ہے۔ اس صورت میں طالب علم تھوڑے عرصہ کے لیے تکان کے اثرات سے لڑ بھڑ کر پیچھا چھڑا سکتا ہے اور مصنوعی ذریعوں سے، کارکردگی

کو ترغیب دے سکتا ہے۔ بہر طور بعد کے اثرات کچھ اچھے نہیں ہوتے اور بالآخر اس کا خالص نتیجہ یہ ہے کہ کام قلیل مقدار میں انجام پاتا ہے۔ اس کے مقابلہ میں اگر کوئی شخص روزانہ بہترین طریق پر کام کرے تو نتائج نسبتاً بہتر ثابت ہوں گے۔

عام طور پر، الکحل کیف آور چیز خیال کی جاتی ہے۔ لیکن حقیقت میں یہ افسردگی پیدا کرتا ہے۔ الکحل کے استعمال کے بعد، چوں کہ لوگ بولتے بہت ہیں اس لیے اسے نشاط انگیز سمجھا جاتا ہے۔ اس میں شک نہیں کہ آدمی کو اس سے فرحت ہوتی ہے اور جن چیزوں کو وہ معمولاً چھپانا چاہتا ہے، نشہ کے عالم میں وہ بلا تکلف منظر عام پر آجاتی ہیں اور نتیجہ میں زیادہ باتونی ہو جاتا ہے۔ لیکن ان باتوں کی نوعیت اور کیفیت میں بہتری کی صورت پیدا نہیں ہوتی، محض ان کی مقدار میں اضافہ ہو جاتا ہے۔

الکحل کی مختلف مقدار کی خوراکیں ہر شخص پر یکساں اثر نہیں کرتیں۔ تاہم مجموعی طور پر تمام مشاغل اور تمام کاموں میں خواہ وہ آسان و سہل ہوں، خواہ پیچیدہ، کارکردگی الکحل کے استعمال سے گھٹ جاتی ہے۔ کھٹکھٹانے کی شرح، ردعمل کی مدت، ٹائپ کرنے، پڑھنے، موٹر چلانے اور ذہنی جانچ کے سوالات کا جواب دینے پر، الکحل کا برا اثر پڑتا ہے۔ شراب نوشی کے ذریعہ، صحیح جواب تیزی سے دینے کی ترغیب نہیں ہوتی بلکہ اس کا الٹا اثر پڑتا ہے یعنی جواب کی رفتار اور صحت دونوں میں کمی واقع ہوتی ہے۔

قہوین، اسٹرچینن اور طاقت بخش گولیاں

یہ سب کی سب جوش پیدا کرنے والی چیزیں ہیں اور ذہنی کارگزاری اور حس و حرکت کی صلاحیتوں کو، بحیثیت مجموعی، عارضی طور پر فروغ دیتی ہیں۔ قہوین کا تعلق بالعموم، چا، اور قہوہ سے ہوتا ہے، کیوں کہ ان مشروبات کی ایک پیالی میں، دو یا تین گرین تک قہوین کا جزو شامل ہوتا ہے۔ یہ معلوم کرنے کے لیے کہ ذہنی اور جسمانی صلاحیتوں پر قہوین کا کیا اثر ہوتا ہے، پہلے چا، اور قہوہ کی ایک پیالی میں قہوین کی شامل مقدار کو آزمایا گیا اور اس کے بعد اس مقدار کو تین گنا کر کے استعمال کیا گیا۔ ٹائپ کرنے کی صلاحیت پر تو خوراک کی مقدار کے مطابق اثر پڑا۔ چھوٹی خوراکیں جن میں تین گرین سے زیادہ

قہوین کا جزو شامل نہ ہو، ٹائپ کی رفتار کو بڑھاتی ہے۔ اور صحیح ٹائپ کرنے کی صلاحیت کو ان سے کوئی نقصان نہیں پہنچتا۔ لیکن اگر خوراکوں میں تین اور چھ گرین کے درمیان، قہوین کا جزو شامل کیا جائے گا تو اس سے ٹائپ کی رفتار بھی سست پڑ جائے گی اور غلطیاں بھی زیادہ سرزد ہوں گی۔

قہوین کی کم مقدار خوراکیں، ذہنی عمل کو بھی تقویت پہنچاتی ہیں۔ اس مشروب کے استعمال سے تقریباً ایک گھنٹہ بعد، اس کا اثر دیکھا جا سکتا ہے اور کچھ گھنٹوں تک یہ اثر باقی رہتا ہے۔ بڑی مقدار کی خوراکیں، کم مقدار خوراکوں کے مقابلہ میں، زیادہ عرصہ تک اثر انداز رہتی ہیں۔ بظاہر کم مقدار خوراکوں کے اثر کی مدت کے بعد کارکردگی پر کوئی منفی عمل رونما نہیں ہوتا۔ لیکن قہوین کی بڑی بڑی خوراکیں استعمال کی جائیں تو فرحت بخش اثر کے زائل ہونے پر کارکردگی کم ہو جاتی ہے۔

قہوین کی ایک دو پیالیوں کے اثر سے نبض کی رفتار ۵ سے ۱۰ فی صد تک بڑھ جاتی ہے اور خون کے دباؤ میں قریب قریب ۵ فی صد اضافہ ہو جاتا ہے۔ حافظہ اور جمع کرنے کی رفتار میں بھی تھوڑی بہت ترقی ہوتی ہے۔ اس سے ان دریافتوں کی تائید ہوتی ہے جو بتاتی ہیں کہ قہوین، ذہن کے اعلیٰ عوامل کو ابھارتی ہے۔ اس سلسلہ میں ایک شہادت سے یہ بھی ظاہر ہوتا ہے کہ قہوین یا قہوہ اور چاء، کوفت اور غنودگی کی حالت کو گھٹاتی اور "چستی" اور توجہ کو ابھارتی ہے۔

اسٹرچینن کے بارے میں تفصیل سے کچھ کہنے کی ضرورت نہیں، بجز اس کے کہ اس کی بعض خوراکیں، کارکردگی کو عارضی طور پر بڑھا سکتی ہیں۔ لیکن بعد کے اثرات اس صلاحیت کو گھٹا دیتے ہیں۔ اسٹرچینن ایک خطرناک زہر ہے اور اس کا استعمال کسی لائق طبیب سے پوچھ کر اس کی ہدایت کے مطابق کیا جانا چاہیے۔

بعض اوقات کالج کے طلبا، "چستی پیدا کرنے والی گولیاں" خاص طور پر اس وقت استعمال کرتے ہیں جب انھیں امتحان کے لیے کوئی چیز رٹنی ہو۔ ان گولیوں میں بنزیڈرین سلفیٹ (Benzedrine Sulphate) یعنی ایک مقوی مرکب

کا جزو شامل ہوتا ہے اور یہ طالب علم کو زیادہ دیر تک بیدار رکھتی ہیں تاکہ وہ معمول سے زیادہ گھنٹوں تک اپنا مطالعہ جاری رکھ سکے۔ اس غرض کے لیے تو یہ "چستی لانے والی گولیاں" کارگر ہوتی ہیں لیکن ان کے استعمال کی سفارش نہیں کی جا سکتی کیوں کہ بعد میں، افعالِ اعضا پر ان کے اثرات مضر ہوتے ہیں۔ یعنی دردِ سر، تکان، نیند سے محرومی اور دورانِ خون میں نقص پیدا ہو جانے کی شکایتیں رونما ہو جاتی ہیں۔

بنز یڈرین سلفیٹ اور دوسری منشی ادویہ سب لوگوں پر ایک سا ردِ عمل نہیں کرتیں۔ بہت بڑی تعداد میں لوگ ان مقویات کو استعمال کرنے کے بعد، چستی، توانائی اور فرحت و شگفتگی محسوس کرتے ہیں۔ وہ یہ بھی محسوس کرتے ہیں کہ ان کی یکسوئی کی قوتوں میں ان مقویات نے اضافہ کیا ہے۔ دوسری جانب لوگوں کی اچھی خاصی تعداد، ان چیزوں کے استعمال کے بعد، گھبراہٹ اور نیند اڑ جانے کی شکایت کرتی ہے اور چند لوگوں کو دردِ سر، بے چینی اور تکان میں اضافہ کی شکایت ہو جاتی ہے یہ مقوی گولیاں، بیشتر لوگوں کی نیند کم کر دیتی ہیں اور انھیں زیادہ چوکس بنا دیتی ہیں۔ تاہم بعض لوگوں پر ان کا ردِ عمل اچھا نہیں ہوتا۔ یہ گولیاں کھا کر وہ زیادہ تکان اور افسردگی کی کیفیت محسوس کرنے لگتے ہیں۔ تاہم تحقیق کے بعد پتہ چلا ہے کہ ان گولیوں سے توانائی پا کر آدمی کا دماغ زیادہ مستعد اور اس کا فکر بہتر ہو جاتا ہے۔ جسم میں بطور ردِ عمل جو پھرتی اور کاموں کو ٹھیک ٹھیک انجام دینے کی قوت پیدا ہو جاتی ہے اس پر بھی یہی بات صادق آتی ہے۔ بعض لوگوں پر اس مقوی دوا کا اثر خراب پڑتا ہے، لیکن بحیثیت مجموعی، مزاجی کیفیت اور احساسی حالت میں اس مقوی دوا سے بہتری پیدا ہو جاتی ہے اور تکان میں بھی کمی ہونے لگتی ہے۔ بہر حال اس کے دور رس اثرات ان تمام فوائد پر پانی پھیر دیتے ہیں۔

ڈکسیڈرین (Dexedrine) بمقابلہ بینزیڈرین بہتر چیز ہے کیوں کہ اس کا فرحت بخش اثر کم ضرر رساں ہوتا ہے۔ تاہم اس کا استعمال انتہائی اعتدال کے ساتھ ڈاکٹر کی ہدایت اور نگرانی کے تحت کیا جانا چاہیے۔ اس لیے کہ صرف ڈاکٹر ہی توانائی پیدا کرنے والی گولیوں اور سکون بخش دواؤں کے اثرات کو سمجھ سکتا ہے۔

ہر مدرس کی خواہش ہوتی ہے کہ وہ خواب آور اور مقوی دواؤں کے اثرات سے اچھی طرح باخبر رہے۔ لیکن جب ان دواؤں کو تیرہ سال سے انیس سال عمر تک کے بچے استعمال کرنے لگتے ہیں تب اسے اس مسئلہ سے خاص دلچسپی پیدا ہو جاتی ہے۔ رسالوں اور اخباروں نے ایسے بہت سے قصے شائع کیے ہیں جن میں ہائی اسکول کے طلبا، کے بارے میں، نشہ آور دواؤں کے عادی ہونے کا ذکر کیا گیا ہے۔ ان مضامین میں ان سنسنی خیز کہانیوں کا خاکہ پیش کیا گیا ہے "میری جوانا" نوشی (بھنگ کی طرح کا ایک پودا جس کی پتیاں سگریٹ میں پی جاتی ہیں) اور افیون کھانے والوں کی بھیانک تصویر کھینچی گئی ہے۔ یہ لوگ، جذبات اور خواب و خیال کی حسین دنیا میں سیر و سیاحت فرماتے رہتے ہیں۔ واقعہ یہ ہے کہ نشہ آور دوائیں یا مشروبات، ہائی اسکول کے طلبار کے بہت کم ہاتھ لگتی ہیں، لیکن خاص طور پر "میری جوانا" (Marijuana) کا لالچ بعض کو کبھی کبھی اپنی طرف کھینچ لیتا ہے۔

ہائی اسکول اور کالج کے طلبار اپنے اندر ہلچل یا سنسنی پیدا کرنے کی تلاش میں قوت بخش گولیاں استعمال کرتے ہیں۔ انھیں "سنسنی خیز"، "عقل دشمن" یا "برق اثر اور جھنجھوڑ دینے والی" گولیوں کے نام سے موسوم کیا گیا ہے۔ ان گولیوں کا معمولاً عام اثر یہ ہے کہ آدمی یکایک حرکت میں آکر نئی توانائی اور مستعدی محسوس کرنے لگتا ہے۔

اس بات پر دوبارہ زور دینا ضروری ہے کہ ہائی اسکول کے طلبار، خواب آور نشیات (یعنی افیون سے مرکب ادویہ) یا طاقت بخش گولیوں (جیسے ڈیگزیڈرین) کا استعمال نسبتاً شاذ و نادر ہی کرتے ہیں۔ بہر حال، ہائی اسکول کے مدرسین کو ان غلط کوششوں سے آگاہ رہنا چاہیے جن کی بدولت طلبار سنسنی خیز گولیاں اور زود اثر نشیات استعمال کرکے جسم و دماغ میں چستی و چالاکی پیدا کرتے اور فطری طریقہ کا دائرہ محدود کرتے ہیں۔ تیرہ تا انیس سال کی درمیانی عمر کے بعض نوجوان ہل چل اور سنسنی کا زبردست ذوق رکھتے ہیں اور اس ذوق کو پورا کرنے کے لیے وہ مصنوعی ذرائع

بھی استعمال کر بیٹھتے ہیں۔

ذہنی اور جسمانی طاقت بڑھانے کی غرض سے، نشہ آور دواؤں کا استعمال، آخر کار، صلاحیت کارکردگی میں، زوال کا باعث ہوتا ہے۔ یہ ٹھیک ہے کہ اگر کوئی شخص افسردہ خاطر ہو اور خود کو بظاہر بے جان محسوس کرتا ہو، اس وقت اگر تھوڑی مقدار میں، مقوی اور منشی دوائیں استعمال کرے تو کوئی مضائقہ نہیں اس لیے کہ ان کی وجہ سے، عارضی طور پر فرحت و انبساط کا احساس پیدا ہو سکتا ہے اور توانائی از سر نو آ سکتی ہے۔ یہ دوائیں مسلسل غنودگی کی حالت کو بھی روک دیتی ہیں۔ اس طرح اگر کسی شخص کو ساری رات موٹر گاڑی چلانی ہو یا ہنگامی حالات میں متواتر سرگرم عمل رہنے کی ضرورت ہو تو ان ادویہ کے ذریعہ وہ اپنی قوتوں کو عارضی طور پر توانا رکھ سکتا ہے۔ لیکن بحیثیت مجموعی، کام، تفریح اور غذا میں معقولیت کے ساتھ، باقاعدگی برتنے اور حصول تعلیم کے مقررہ اصولوں کی پابندی کرنے سے کارکردگی بہترین طور پر برقرار رکھی جا سکتی ہے اس لیے کہ اس صورت میں ہم اپنی صلاحیتوں کا مناسب ترین استعمال کر سکتے ہیں۔

رطوبت اور درجۂ حرارت کا اثر استعداد پر

مدرسین اور منتظمین، تعلیمی کمرہ کے درجۂ حرارت اور ہوا کی رطوبت پر بہت زور دیتے ہیں۔ اس زمانہ میں ایرکنڈیشننگ (یعنی کمرہ کی ہوا کو حد اعتدال میں رکھنا) ایک اہم صنعت بن گئی ہے اور لوگوں کا مزاج ایرکنڈیشن کا دلدادہ ہو گیا ہے۔ درجۂ حرارت اور فضائی رطوبت سے معلموں کی دلچسپی کا پہلا سبب تو یہ ہے کہ طلباء کی تندرستی کا مسئلہ ان کے پیش نظر ہوتا ہے۔ دوسرا سبب ان کا یہ احساس ہے کہ جب تک درجۂ حرارت اور ہوا کی رطوبت کو قریب قریب مثالی نہ بنایا جائے گا، سیکھنے کی صلاحیت کو نقصان پہنچے گا۔

ستر ڈگری سے بہتر ڈگری تک، درجۂ حرارت کو مثالی سمجھا جاتا ہے اور اضافی رطوبت تقریباً پچاس فی صد مناسب خیال کی جاتی ہے۔ عام طور پر کہا جاتا ہے کہ اس قسم کے حالات میں طلباء بہترین طریق پر کام کرتے ہیں۔ لیکن ایسا نہیں ہے۔ ایک بار جب

درجۂ حرارت اور فضائی رطوبت، خلاف معمول، بہت زیادہ بڑھی ہوئی تھی، دماغی کارکردگی کا جائزہ لیا گیا۔ معلوم ہوا کہ ایسے حالات میں بھی آدمی اسی خوبی سے کام کر سکتا ہے جس خوبی سے حرارت اور رطوبت کی مثالی صورت حال میں انجام دیتا ہے۔ دماغی لیاقت کی پیمائش کے لیے ایک دفعہ طلبار کی جانچ ایک ایسے کمرہ میں کی گئی، جہاں ہوا کا گزر بہت کم، درجۂ حرارت ۸۶ ڈگری اور اضافی رطوبت ۸۰ فی صد تھی۔ جانچ، دل ہی دل میں ضرب کے سوالات حل کرنے اور دیے ہوئے الفاظ کے اضداد بتانے پر مشتمل تھی۔ جانچ چار گھنٹے روزانہ، پانچ دن تک لگاتار جاری رہی۔ پھر انھیں طلبار کی جانچ ایسی حالت میں کی گئی کہ کمرہ خوب ہوا دار تھا، درجۂ حرارت ۶۸ ڈگری اور اضافی رطوبت پچاس فی صد تھی۔ ان دو مختلف صورت حالات میں، طلبار کی ذہنی کارکردگی، قریب قریب ایک سی ہی تھی اور ان کے مابین کوئی خاص فرق نہ تھا۔

یہ نتائج بتاتے ہیں کہ انسان ناموافق موسمی حالات کو بھی کئی گھنٹے گوارا کر سکتا ہے اور اپنی کارکردگی کو قائم رکھ سکتا ہے۔ لیکن اگر شدید درجۂ حرارت اور غیر معمولی ہوائی رطوبت عرصہ دراز تک برقرار رکھی جائے تو بالآخر ذہنی صلاحیت میں، اسی طرح کی کمی واقع ہو جائے گی جس طرح لمبی بے خوابی کے آخری حصہ میں ہوتی ہے۔ اس لیے یہ بات قرین قیاس ہے کہ ناموافق فضائی حالات میں، کچھ عرصہ تک کارکردگی برقرار رکھی جا سکتی ہے لیکن اگر یہی حالات عرصہ دراز تک قائم رکھے جائیں تو اس کے اثرات افسردگی اور اعصاب شکنی کا باعث بن جائیں گے۔

شدید درجۂ حرارت اور ہوا میں بہت زیادہ نمی، دونوں کارکردگی کو واقعتاً گھٹاتے ہیں۔ یہ سچ ہے کہ آدمی، غیر معمولی جد و جہد سے کچھ عرصہ ناموافق اثرات کا مقابلہ کر سکتا ہے لیکن خود یہی چیز اس بات کی ایک اچھی شہادت ہے کہ اونچا درجۂ حرارت اور ہوا میں شدید نمی، کارکردگی کی صلاحیت کو گھٹاتی ہے۔

پوفن برگر (Poffenberger) کا بیان ہے کہ سال کے سب سے گرم ہفتوں میں، انتہائی سرد دنوں کے مقابلہ میں، دو غیر ہوادار کارخانوں کی پیداوار، گیارہ

اور اٹھارہ فی صد کم تھی۔ ہوا دار کارخانوں کی پیداوار شدید گرم ہفتوں میں بہ نسبت بے حد ٹھنڈے ہفتوں کے صرف آٹھ فی صد کم پائی گئی۔ یہ حقائق، اس امر کی معتبر شہادت ہیں کہ آرام دہ اور صحت بخش درجۂ حرارت اور فضائی رطوبت، زیادہ کارکردگی پیدا کرنے میں ممدو ساز گار ثابت ہوتی ہے۔

عام مشاہدہ سے معلوم ہوا ہے کہ جو جغرافی علاقے، سال کے زیادہ حصہ میں بہت زیادہ گرم اور نم رہتے ہیں وہاں کے لوگوں کی ذہنی پیداوار اور تخلیقی صلاحیت ادنیٰ درجہ کی ہوتی ہے۔ غیر معمولی توانائی اور تخلیقی صلاحیت کے نتائج، جیسے آرٹ، ادب اور سائنس کے کارنامے ان مردوں اور عورتوں کے مرہون منت ہیں جو دنیا کے معتدل علاقوں کے رہنے والے ہیں، جہاں چند روز سردی پڑتی ہے اور سال کا بیشتر حصہ سخت گرمی اور شدید فضائی رطوبت سے محفوظ رہتا ہے۔ لیکن ایسے بیانات اس بات کا ثبوت نہیں کہ اونچا درجۂ حرارت اور شدید فضائی نمی، کارکردگی کو متاثر کرتے ہیں۔ ہو سکتا ہے کہ جن لوگوں میں تخلیقی قوتیں موجود ہوں وہ انھیں بروئے کار لانے کی غرض سے، معتدل علاقوں میں، اس خیال سے منتقل ہو جائیں کہ وہاں صنعت و حرفت، سائنس اور فن کے لیے زیادہ مواقع حاصل ہوتے ہیں۔ اس قسم کے انتخابی عناصر کو پیش نظر رکھنا ضروری ہے بہرحال ایسے نوجوانوں کی مثالیں بھی ریکارڈ میں موجود ہیں جو تحقیقی کام کرنے کی آرزو میں، گرم اور مرطوب آب و ہوا کے علاقوں میں اس غرض سے گئے تھے کہ اپنے تحقیقی کارناموں کو شائع کریں گے لیکن کچھ عرصہ وہاں رہ کر ان کی دلچسپی بڑی حد تک ختم ہو گئی اور ان میں تخلیق کا شائبہ تک باقی نہ رہا۔

عملی تجربوں سے ظاہر ہوتا ہے کہ اگر مصمم ارادہ سے کام کیا جائے تو ہوا کی آمد و رفت کے ناقص انتظام اور غیر صحت مند درجۂ حرارت، دونوں کے اعصاب شکن اور کمزوری پیدا کرنے والے اثرات پر کچھ عرصہ کے لیے قابو پایا جا سکتا ہے۔ زبردست محرکات کچھ دیر کے لیے، کارکردگی کو بحال رکھ سکتے ہیں۔ لیکن وسیع تجربہ اور مشاہدہ کی بنیاد پر کہا جا سکتا ہے کہ اس قسم کے موسمی حالات، انجام کار، کارکردگی پر اپنا اثر دکھائے

بغیر نہیں رہتے۔ تجرباتی حالات میں کام جس طرح انجام دیا جا سکتا ہے وہ ہرگز اس بات کی دلیل نہیں کہ معمولی کلاس روم میں بھی اسی طرح کام کیا جا سکے گا۔ مدرسین اور منتظمین کی دانش مندی ہے کہ وہ درجۂ حرارت اور ہوا کی رطوبت کو قاعدہ کے مطابق برقرار رکھتے ہیں تاکہ کمرہ میں خوش گوار اور آرام دہ فضا قائم رہے۔ اسکول کے معاملہ میں تو یہ خاص طور پر ضروری ہے کہ درجۂ حرارت کو جس قدر آرام دہ بنایا جا سکتا ہو، بنایا جائے، اس لیے کہ اپنی اپنی نشستوں پر بیٹھے ہوئے طلبار کے لیے کوئی موقع نہیں کہ انتہائی ٹھنڈ میں اپنے بدن کو گرم کر سکیں یا شدید گرمی میں ٹھنڈک حاصل کر سکیں۔ اگر کلاس کے کمرہ کو کھچا کھچ نہ بھرا جائے اور اس میں درجۂ حرارت اور فضائی رطوبت کو آرام دہ سطح پر رکھا جائے تو بچے زیادہ خوش رہیں گے۔ خواہ ان کی کارکردگی اچھی ہو یا نہ ہو۔ انجام کار یہ بھی ممکن ہے کہ ان کی کارکردگی میں بھی اضافہ ہو جائے۔

خلاصہ اور اعادہ

تعلیمی دن کی شروعات سے اس کے ختم ہونے تک، حقیقی کارکردگی میں بہت کم تبدیلی ہوتی ہے۔ پہلے اور آخری گھنٹوں میں کارکردگی کم سے کم پائی جاتی ہے۔ پہلا گھنٹہ پڑھائی کے لیے شوق پیدا کرنے میں گزر جاتا ہے اور آخری گھنٹوں میں، بچہ پڑھتے پڑھتے اکتا جاتا ہے۔ پورے دن کے دوران میں، کارکردگی میں جو بھی تبدیلی ہوتی ہے اس کی وجہ تھکاوٹ نہیں، بلکہ غالباً زیادہ تر بچہ کی دلچسپی کا اتار چڑھاؤ ہے۔

روزانہ کا پروگرام تیار کرتے وقت، اس بات پر دھیان دینے کی ضرورت نہیں کہ بعض مضامین "مشکل" ہیں، البتہ سرگرمی کی نوعیت، پروگرام کے تنوع اور بچوں کی دلچسپی کا ضرور لحاظ رکھا جائے۔

ارائی کے ابتدائی تجربہ سے۔ جو گیارہ گھنٹے پر مشتمل تھا، پتہ چلا کہ ایک ہی قسم کا کام کرتے کرتے، کارکردگی پچاس فی صد گھٹ گئی۔ لیکن جب کام بدل دیا گیا تو کمی اس کی ایک چوتھائی (۱۲½ فی صد) رہ گئی۔ اس سے ظاہر ہوتا ہے کہ کاموں کی تبدیلی،

کارکردگی بڑھانے میں کس طرح مدد کرتی ہے۔

تکان کے احساس اور حقیقی تکان کے مابین کوئی قریبی مطابقت نہیں۔ اس لیے تکان کا محض احساس گمراہ کن ہو سکتا ہے۔ لہٰذا تکان کے پہلے ہی احساس پر آدمی کو اس کے سامنے ہتھیار نہیں ڈالنے چاہئیں۔

ساٹھ سے لے کر سو گھنٹے تک، متواتر جاگتے رہنے سے کارکردگی میں نمایاں تنزل ہوتا ہے۔ دس گھنٹے کی نیند اس نقصان کو بحال کر سکتی ہے، اگرچہ سو گھنٹے کی بیداری کے اثرات بہت دنوں تک محسوس کیے جاتے ہیں۔

کافی نیند، تفریح اور صحت بخش غذا، مختصراً یہ کہ صحت مند طرز زندگی کا ہر شخص کو تجربہ ہونا چاہیے تاکہ تکان سے بچا جا سکے اور زیادہ سے زیادہ کارکردگی برقرار رکھی جا سکے۔ ایک حالت میں جسم کو رکھنے یا سرگرمی کی یک رنگی سے بچنا چاہیے۔ ایسے شور و غل اور روشنی سے بھی بچنا چاہیے جو تکان پیدا کرنے کا باعث ہو۔ بسا اوقات، پریشانی، خوف اور ذہنی کش مکش تکان پیدا کرتی ہے، جس کے نتیجے میں، بعض اوقات انسان کے قوائے عمل مضمحل ہو جاتے ہیں۔

تمباکو (نکوٹین) ذہنی اور جسمانی کارکردگی کو قدرے گھٹاتی ہے۔ الکحل کی، نسبتاً چھوٹی خوراک، ایک فرحت بخش مشروب ہے، لیکن یہ خیال غلط ہے۔ دراصل الکحل آدمی کو افسردہ اور مضمحل کرنے والی چیز ہے۔

قہوہ کی ایک پیالی میں، قہوین کی جتنی مقدار موجود ہوتی ہے اس سے کارکردگی کو تھوڑا سا فروغ ملتا ہے لیکن اگر قہوین کی مقدار زیادہ ہو تو منفی (الٹے) اثرات مرتب ہوتے ہیں۔

پپ پلز (Pep Pills) بنزیڈرین سلفیٹ (BENZEDRINE SULPHATE) یا ڈکزیڈرین پلز (Dexedrine Pills) بحیثیت مجموعی، قوت بخش اثرات کی حامل ہیں اور ان کے استعمال سے نیند نہ آنے کی شکایت بھی کم ہو جاتی ہے، لیکن بعد کے اثرات سب کیے دھرے پر پانی پھیر دیتے ہیں۔ بعض لوگوں کو یہ تمام چیزیں کبھی موافق نہیں

آئیں اور ان پر ہمیشہ ناموافق اثرات ہی پڑتے ہیں۔

یہ واقعہ سہی کہ درجہ حرارت اور فضائی رطوبت، تکلیف دہ حد تک غیر معتدل ہونے کے باوجود، تجرباتی حالات میں، مثلاً ایسی صورت میں کہ امتحان لیا جارہا ہو، طلبا اپنی کارکردگی کو بحال رکھ سکیں، لیکن دوسرے شواہد یہی ظاہر کرتے ہیں کہ آرام دہ اور معتدل موسمی حالات میں کارکردگی کی مقدار زیادہ ہوتی ہے۔

مجموعی طور پر، کارکردگی کو زیادہ سے زیادہ برقرار رکھنے کے لیے، ضروری ہے کہ رہن سہن کے حالات، آرام دہ اور صحت مندانہ ہوں، سرگرمیاں، نئی نئی اور طرح طرح کی ہوں، اور نیند، تفریح، کھانے پینے اور کام کاج میں صحت مند باقاعدگی اور پابندی سے کام لیا جائے۔ قصہ مختصر، الکحل، تمباکو اور پیپ پلز، کارکردگی کے لیے، انجام کار، نقصان رساں ہوتے ہیں۔

اپنی معلومات کی جانچ کیجیے

۱۔ منشی دوائیں اور خواب آور مرکبات، کس حد تک ہائی اسکول کے لڑکوں اور لڑکیوں کی زندگیوں میں دخل رکھتے ہیں؟

۲۔ کیا تکان کا احساس، حقیقی تکان کی معتبر علامت ہے؟ کیا اسکول کے کچھ بچے واقعی طور پر تھک نہیں جاتے؟ کیوں؟ بحث کیجیے۔

۳۔ اگرچہ ایک شخص، کچھ عرصہ کے لیے، غیر معتدل درجۂ حرارت اور مرطوب آب و ہوا میں، اپنے فرائض اتنی ہی توجہ اور لیاقت کے ساتھ انجام دے سکتا ہے، جتنا کہ بہترین موسمی حالات میں دیتا ہے۔ تاہم واقعہ یہ ہے کہ ناموافق حالات زیادہ عرصہ تک راس نہیں آتے۔ اگر ناموافق حالات زیادہ عرصہ قائم رہیں گے تو قوت و توانائی گھٹ جائے گی اور تعلیمی ترقی بھی رو بہ تنزل ہو جائے گی۔ اس بارے میں اپنی رائے لکھیے۔

۴۔ ابتدائی اسکول کے طلبا کے لیے، کسی دن کا ٹائم ٹیبل بناتے وقت، بعض مضامین

کے مشکل ہونے کا خیال رکھنا ضروری نہیں، بلکہ اس بات کا لحاظ رکھنا زیادہ ضروری ہے کہ نظام الاوقات کی کون سی ترتیب طلبا کے لیے دلچسپی کا باعث ہوگی۔ بحث کیجیے۔

۵۔ اگر کوئی طالب علم، ذاتی مقاصد سے بہت زیادہ متاثر ہو کر کام کرتا ہے، تو تعلیم کے پورے دن، اس کی کارکردگی میں معمولی سی تبدیلی ہوتی ہے۔ اس بارے میں اپنی رائے لکھیے۔

۶۔ نیند اڑ جانے کے اثرات کے بارے میں، جو معلومات فراہم ہوئی ہیں ان سے آپ کیا نتائج اخذ کر سکتے ہیں؟ ان اثرات کو دور کرنے کے سلسلہ میں کیا کیا جا سکتا ہے؟

۷۔ قہوہ کی ایک پیالی پینے سے، حرکی اور ذہنی کارکردگی پر کیا اثر پڑتا ہے؟

۸۔ تیز و تند شراب کے پینے سے، حرکی اور ذہنی کارکردگی پر کیا اثر پڑتا ہے؟

۹۔ اگر کوئی شخص، صبح سے ہی نظم یاد کرنا، حساب کے سوالات حل کرنا یا جرمن زبان سے ترجمہ کرنا شروع کر دے اور لگاتار دس گھنٹے تک ان سرگرمیوں میں جٹا رہے تو غالباً، اس کی کارکردگی میں، ۲۵ سے ۵۰ فی صد تک کمی واقع ہو جائے گی ـــــ بحث کیجیے کہ آیا یہ کمی حقیقی تکان کی وجہ سے واقع ہوتی ہے یا کسی اور وجہ سے۔

۱۰۔ کیا یہ بات قرین قیاس نہیں کہ ذہنی کارکردگی میں تنزل، جسے ذہنی تکان کی طرف منسوب کیا جاتا ہے، جسمانی تکان کے ساتھ پیدا ہوتی ہو؟ یا خود جسمانی تکان، ذہنی کارکردگی میں، تنزل پیدا کرنے کا جزوی طور پر باعث ہو؟ ـــــ اپنی رائے لکھیے۔

۱۱۔ "پپ پلز" (مقوی گولیاں) کثیر تعداد میں، لوگوں کی نیند اڑا دیتی ہیں۔ کن مخصوص حالات میں "پپ پلز" کا استعمال مناسب قرار دیا جا سکتا ہے؟

۱۲۔ عدم دلچسپی کے انسداد اور پورے دن تکان کے ممکنہ اثرات کو کم سے کم کرنے

کے لیے کیا طریقے استعمال کیے جا سکتے ہیں ؟

۱۳۔ تمباکو نوشی سے پرہیز کر کے، کتنا فائدہ حاصل کرنا ممکن ہے ؟

۱۴۔ کسی شخص کو خواہ بچہ ہو یا بالغ، ایسے حالات پیدا کرنے کے لیے کیا کرنا چاہیے جو کارکردگی کے لیے سازگار ثابت ہوں ؟

۲۲۔ طریقۂ عمل اور منصوبی طریقہ

مسائلی اور زندگی سے ملتی جلتی صورتِ حالات میں حصولِ تعلیم

اس باب میں کیا کیا باتیں ملیں گی

عملی، منصوبی یا مسائلی طریقۂ تعلیم اور روایتی طریقۂ تعلیم کے درمیان فرق کرنا سیکھیے۔ ان دونوں طریقوں کے درمیان کون سی امتیازی خصوصیات ہیں؟

عام طور پر، دونوں طریقوں کی تائید میں جو دعوے کیے جاتے ہیں۔ انھیں نوٹ کیجیے۔

عملی طریقۂ تعلیم کے کارگر ہونے کے بارے میں، ایک ابتدائی تجربہ سے کیا نتائج برآمد ہوتے تھے اور کس وجہ سے ان نتائج پر اعتراض کیا جا سکتا ہے۔

منصوبی طریقہ کا، کولنگز (Collings) نے جو تجربہ کیا تھا اس کے خدوخال (یعنی خاص باتیں) معلوم کیجیے اور یہ بھی معلوم کیجیے کہ ان نتائج کی قدر و قیمت کا اندازہ کس طرح لگایا جاتا ہے۔

عملی طریقہ کے ذریعہ، حساب کس طرح پڑھایا جا سکتا ہے اور تعلیم کے ایسے طریقوں کے فوری اور بعید نتائج کیا ہوتے ہیں؟

کٹھ پتلی تماشہ کے ذریعہ، انگریزی پڑھانے کی جو کوشش کی گئی تھی اس کا کیا نتیجہ برآمد ہوا؟

اگر غیر رسمی یا عملی یا منصوبی طریقہ سے پڑھایا جائے تو کیا کل مواد پورا پورا پڑھایا جا سکتا ہے؟

اس تجویز کے بارے میں آپ کا ردعمل کیا ہے کہ بہت سے درجوں میں حساب پڑھانا ملتوی کرکے، اس وقت کو تصورات اور سمجھ بوجھ پیدا کرنے پر صرف کیا جائے؟

"تیس۳۰ ترقی پسند مدارس" کے نام سے ایک تجربہ کیا گیا تھا۔ اس تجربہ کی خصوصیات اور نتائج معلوم کیجیے۔

یہ بات نوٹ کیجیے کہ تمام کے تمام نتائج، جدید طریقۂ تعلیم کے حق میں زیادہ نہیں ہیں۔

امریکی جمہوریت کا تعلیم کے روایتی اور جدید طریقوں سے جو تعلق رہا ہے، اس پر غور کرنا چاہیے۔ ہمارا فلسفۂ حکومت ان دونوں طریقوں میں سے کس سے زیادہ ہم آہنگ ہے؟

مواد مضمون اور شخصی ترقی کے اعتبار سے، نئے اور پرانے طریقوں کے کیا نتائج ہیں؟

تعارف — پڑھانے کے طریقوں کا سلسلہ، سوال و جواب، نصابی کتاب کے مطالعہ اور مشق و اعادہ سے شروع ہوکر، منصوبی اور با مقصد طرز تعلیم پر ختم ہوتا ہے۔ اول الذکر کو کسی مقصد یا غرض سے بحث نہیں اور نہ اس کی بنیاد عملی پروگرام پر قائم ہے۔ موخر الذکر، مسائلِ زندگی اور اغراض و مقاصد پر مبنی ہے۔

برسوں سے بحث و تمحیص، زور شور کے ساتھ جاری ہے کہ پرانے اور نئے طریقوں میں کون سا طریقہ نسبتاً زیادہ کارگر ثابت ہوا ہے۔ تجرباتی شہادت، دونوں طریقوں میں سے تنہا ایک طریقہ کی حمایت میں کلیتاً نہیں۔ بعض شہادتیں بتاتی ہیں کہ جو طلبار، مشق اور اعادہ کے ذریعہ تعلیم پاتے ہیں وہ اس امتحان میں زیادہ اچھے ثابت ہوتے ہیں جو واقعات سے طلبار کی واقفیت کو جانچتا ہے۔ اس طریقۂ تعلیم میں واقعات یاد کرنے پر زور دیا جاتا ہے۔ ترقی پسند معلمین، اس کے برخلاف، اس بات پر زور دیتے ہیں کہ واقعات رٹ لینے کے علاوہ تعلیمی قدروں میں اور بہت سی قدریں بھی شامل ہونی چاہیئں۔ ان کا کہنا ہے کہ منصوبی، با مقصد اور عملی طریقوں سے، دراصل، زیادہ تعداد میں حقائق کا اکتساب ہوتا ہے۔ اس کے علاوہ

سماجی، اخلاقی، تربیتی یا علمی اقدار بھی زیادہ حاصل ہوتی ہیں۔

آج مدرسین اور منتظمین تعلیم، عملی یا منصوبی طریقۂ تعلیم میں گہری دلچسپی لے رہے ہیں۔ یہ تحریک، ہمیشہ کی طرح، اس وقت بھی معلمین کی شدید دلچسپی کا باعث بنی ہوئی ہیں۔ رہبران تعلیم اس کی خوبیوں اور خرابیوں پر گرماگرم بحثوں میں مصروف ہیں۔ ان کے لب ولہجہ میں کبھی کبھی تلخی بھی آجاتی ہے۔ ایک طرف "ترقی پسند" ہیں جو اس طریقۂ تعلیم کی وکالت و تجربات کی حمایت کرتے ہیں۔ دوسری جانب "قدامت پرست" یا "بنیادی چیزوں کی تعلیم کے قائل لوگ" ہیں، جو جدید تحریک کی بعض خصوصیات کی مذمت کرتے ہیں اور زیادہ رسمی طریقۂ تعلیم کے محاسن بیان کرتے ہیں۔ لیکن تعلیم کے حق میں زیادہ مفید بات یہ ہے کہ "ترقی پسند" اور "قدامت پسند" جیسی اصطلاحوں کو دماغ سے نکال دیا جائے اور یہ اندازہ لگانے کے لیے کہ طلبار کو زیادہ فائدہ کس سے پہنچتا ہے تعلیم کے مختلف طریقوں کا تجرباتی جائزہ لینے پر اپنی کوششوں کو مرتکز کردیا جائے۔

چند سال ہوئے، ہائی اسکول کے طلبار کا امتحان تاریخ کے مضمون میں لیا گیا تھا۔ جب نتائج سامنے آئے تو پبلک پریس کے اداریوں میں، ان اسکولوں کے خلاف نکتہ چینی کا سیلاب امنڈ پڑا۔ ان کا کہنا تھا کہ طلبار میں معلومات کی کمی کا سبب ترقی پسند طریقۂ تعلیم ہے۔ مدرسین سے کہا گیا کہ وہ بنیادی چیزوں کو پھر قدیم انداز میں پڑھائیں کیوں کہ خود یہ مضامین بھی مفید ہیں اور قدیم طریقۂ تعلیم بھی اچھا ہے۔ ملک کی تباہی کا الزام، ترقی پسندانہ طریقۂ تعلیم کے سر تھوپا گیا۔ جو عملی کاموں، منصوبوں، اور اغراض ومقاصد پر بنی ہوتی ہے۔

اگرچہ عملی کاموں کے ذریعہ تعلیم دینے کا طریقہ نہ کبھی بڑے پیمانہ پر رائج رہا ہے اور نہ آج کل رائج ہے، تاہم یہ کوئی نیا طریقہ نہیں۔ غالباً یہ اتنا ہی پرانا ہے، جتنا خود تدریس کا کام قدیم ہے۔ بعض مدرسین کے پڑھانے کا طریقہ ہمیشہ یہ رہا ہے کہ وہ اپنے کنٹرول کے تحت، مشاغل اور مواد تعلیم کی بڑی اکائیاں استعمال کرتے ہیں۔ زمانۂ قدیم سے ہی ایسے فلسفی بھی سامنے آتے رہے ہیں، جنھوں نے تعلیم میں، بے لچک رسمی

طریقے اور جکڑبندی کو پسند نہیں کیا اور ایسے آزادانہ طریقہ تعلیم کی وکالت کی ہے جو طلبار کی علم دلچسپیوں اور سرگرمیوں پر مبنی ہو۔

عام روایتی طرز تعلیم اور جدید طریقہ کے درمیان، بنیادی فرق ہے، جسے طریقہ عمل کے نام سے موسوم کیا جاتا ہے۔ روایتی طریقہ، زیادہ رسمی، اور ضابطہ کا پابند طریقہ ہے۔ کام کو واضح اور معین کورسوں یا مضمونوں میں تقسیم کیا جاتا ہے۔ طلبار کو اسباق تفویض کر دیے جاتے ہیں۔ اعادہ اور امتحان کو بہت اہمیت دی جاتی ہے۔ پروگرام بڑی احتیاط سے مرتب کیا جاتا ہے اور سختی کے ساتھ اس کی پابندی کی جاتی ہے۔ ہر مضمون کا وقت اور مقام مقرر ہوتا ہے۔ سبقوں کی مشق اور تکرار، نظرثانی اور باقاعدہ مطالعہ پر زور دیا جاتا ہے اور طلبار کو بتایا جاتا ہے کہ اگر وہ تعلیم کے مقاصد حاصل کرنا اور اس کے نتائج سے فائدہ اٹھانا چاہتے ہوں تو انھیں محنت کرنی ہوگی۔ اور اس سلسلہ میں "بھرپور مطالعہ" "سبقوں پر عبور"۔ "مطالعہ کی عادت" اور "مضمون میں مہارت" جیسی اصطلاحیں استعمال کی جاتی ہیں۔ مدرس، نمایاں طور پر طلبار کی نگرانی کرتا ہے اور نصابی کتابوں کے مواد پر، طلبار کی توجہ مرکوز رکھی جاتی ہے۔

مدرسۂ عمل میں، رسوم و قیود کی پابندی کم ہوتی ہے۔ یہاں ایسے مشغلوں اور منصوبوں پر زور دیا جاتا ہے جو زندگی سے مشابہت رکھتے اور طلبار کی فطری دلچسپیوں کو متاثر کرتے ہیں۔ کنٹرول، یہاں بھی مدرس کے ہاتھ میں رہتا ہے لیکن زیادہ نمایاں نہیں ہوتا۔ روایتی اسکول کے مقابلہ میں، مدرسۂ عمل کا مدرس، مدرس کم، رہنما اور مددگار زیادہ ہوتا ہے طلبار کو کام کی اکائیاں اور پراجکٹس سپرد کر دیے جاتے ہیں جنھیں پورا کرنے میں وہ دن بھر مصروف رہتے ہیں۔ اور ادھر اُدھر تعلیمی سیر کے لیے بھی جاتے ہیں۔ مقصد یہ ہوتا ہے نصابی کتاب کے مقررہ صفحوں کو پڑھنے یا حساب کے اگلے دس سوالات نکالنے کی بجائے ان پراجکٹوں اور سرگرمیوں کے ذریعہ، طلبار، قابلیت، علم اور ہنرمندی حاصل کریں۔ عملی طریقہ کے تحت، باغبانی سیکھنے کے لیے طلبار کے واسطے اسکول کا باغ موجود ہوتا ہے۔ اور اپنا ہی بنک ہوتا ہے جس میں وہ اسکول کا لین دین کرتے ہیں۔ اسکول کے حسابات

کی جانچ پڑتال (آڈٹ) بھی طلبار کے ذمہ ہوتی ہے۔ یعنی تعلیمی اکائیوں اور سرگرمیوں کا ایک سلسلہ ہوتا ہے جن کے ذریعہ طلبار میں قابلیتیں اور ہنرمندیاں پیدا ہوتی ہیں۔ روایتی اسکول میں ان ہنرمندیوں اور قابلیتوں کو براہ راست رسمی مطالعوں کے ذریعہ حاصل کیا جاتا ہے۔

مدرسۂ عمل کے فلسفہ (اصول) کی اصطلاحیں، روایتی اسکول کی اصطلاحوں سے بالکل مختلف ہیں۔ مشق و تکرار، بھرپور مطالعہ، اور ضبط و نظم کی بجائے ''دلچسپی''، ''مدعا و غرض''، ''فطری صورت حال میں حصول تعلیم'' اور ''منطقی انداز کی بجائے نفسیاتی انداز میں تحصیل علم'' جیسی اصطلاحیں مدرسۂ عمل میں استعمال کی جاتی ہیں۔ عملی طریقۂ تعلیم کے شارحین کہتے ہیں کہ تعلیم محض واقعات اور ہنرمندیوں کے اکتساب کا نام نہیں۔ تعلیم کی غرض و غایت اس سے کہیں زیادہ وسیع ہے۔ اس کا تعلق اس بات سے زیادہ ہے کہ طلبار میں دلچسپی، پیش قدمی کی صلاحیت، حصول تعلیم کی خواہش، نیز ایسے اوصاف کو فروغ دے، جو آدمی کو اپنے ہم جنسوں کے ساتھ کامیاب زندگی بسر کرنے میں مددگار ثابت ہوں۔

مدرسۂ عمل کے مخالفین، عام طور پر دعویٰ کرتے ہیں کہ جن بچوں کو ایسے مدارس میں تعلیم دی جاتی ہے وہ ان بنیادی قابلیتوں سے محروم رہتے ہیں، جنھیں تقریباً ہر شخص ضروری اور لازمی سمجھتا ہے۔ ان کا کہنا ہے کہ عمل پر مبنی، منصوبی طریقہ، زیادہ تر اس قسم کا ہوتا ہے کہ پلّے پڑ گیا تو سب کچھ ٹھیک ہے ورنہ چوکے اور مارے گئے۔ ان کے نزدیک اس طریقہ تعلیم میں کنٹرول زیادہ تر طلبار کے ہاتھ میں ہوتا ہے جو ناپختہ ہونے کے سبب اس قسم کی ذمہ داری سنبھالنے کے قابل نہیں ہوتے۔ جو لوگ زیادہ رسمی طرز تعلیم کے حامی ہیں ان کے نزدیک طلبار کی اپنی دلچسپیوں کو تعلیم کے کام میں رہنما بنانا خطرہ سے خالی نہیں۔ عملی طریقۂ تعلیم کے خلاف یہ بھی دلیل پیش کی جاتی ہے کہ اس کا خاص نتیجہ یہ نکلتا ہے کہ کام میں وضاحت کا فقدان ہوتا ہے اور اکثر اوقات اس میں ابتری پیدا ہو جاتی ہے۔

اس کے برخلاف عملی تعلیم کی تحریک کے حامیوں کا کہنا ہے کہ ان کے طلبار اتنا ہی یا اس سے زیادہ سیکھ لیتے ہیں جتنا رسمی اسکول کے طلبار کے حصہ میں آتا ہے۔ اس کے علاوہ بعض ایسی غیر محسوس قدریں بھی ان کو حاصل ہو جاتی ہیں جو رسمی اسکول میں نصیب

نہیں ہو سکتیں۔ یہ لوگ بتلاتے ہیں کہ رسمی اسکول کی مشق و تکرار، آموختہ پر نظر ثانی اور سوالات و جوابات کے باوجود، بہت سے طلبا، مفید یا کارگر طریق پر سیکھنے میں ناکام رہتے ہیں۔ مدرسۂ عمل کے حامیوں کے نزدیک یہاں کے طلبا کی معلومات اور علمی لیاقت، جن کے حصول کے لیے روایتی اسکول میں زور دیا جاتا ہے، نسبتاً زیادہ ہوتی ہے۔ نیز طلبا کی دلچسپیاں، ضرورتیں اور خواہشیں، جس قدر تسلی بخش طریق پر، مدرسۂ عمل میں پوری ہوتی ہیں، روایتی اسکول انھیں اس قدر پورا نہیں کرسکتا۔ اس کے علاوہ ان لوگوں کا یہ بھی کہنا ہے کہ رسمی اسکول کی تعلیم زیادہ مصنوعی ہوتی ہے اور بچہ کی زندگی کے مسائل سے اس کا کوئی واسطہ نہیں ہوتا، بلکہ یہ تعلیم زیادہ تر رٹائی اور میکانکی طریقوں پر مبنی ہوتی ہے۔ اس کے برخلاف عملی کاموں اور پراجکٹوں کے ذریعہ تعلیم حاصل کرنے سے بچہ، فطری مسائل سے دوچار ہوکر اور اصل زندگی جیسے ماحول میں رہ کر، ہنرمندیوں اور علم کا اکتساب کرتا ہے۔ لہٰذا اسکول کا کام حقیقی اور واضح ہونے کی وجہ سے، طالب علم کے لیے ایک بامعنی چیز ہوتی ہے۔

یہ تمام مسائل بنیادی حیثیت رکھتے ہیں، کیوں کہ ان کا تعلق بچہ کی تعلیم اور زندگی بسر کرنے سے ہے۔ چوں کہ مدرس کی خاص غرض یہ ہے کہ وہ اپنے شاگرد کی کارگر تعلیم اور کامیاب زندگی بسر کرنے میں رہ نمائی کرے اس لیے تعلیمی نفسیات کے طالب علم کے لیے بھی یہ مسائل بنیادی اہمیت رکھتے ہیں۔

عملی، بامقصد یا پراجکٹ طریقۂ تعلیم پر بحث کرنے کا خاص مقصد یہ نہیں ہے کہ اس کے کارگر ہونے پر دلیلیں پیش کی جائیں، بلکہ یہ ظاہر کرنا مقصود ہے کہ اس قسم کے طریقوں سے سیکھنے کے عمل کو تقویت پہنچتی ہے، شخصیت فروغ پاتی ہے اور انفرادی فرق کو مدنظر رکھ کر ہر طالب علم کی صلاحیت کے مطابق اسے تعلیم دی جاتی ہے۔ جدید تعلیمی طریقے، تعلیم کے بارے میں ہمارے تصورات کا دائرہ وسیع کرتے ہیں۔ لہٰذا معلم کو چاہیے کہ ہر اس طریقہ کی طرف جو طلبا کی نشو و نما میں مددگار ہو، تجرباتی طرز عمل اختیار کرے۔ اس کے علاوہ یہ بھی سمجھ لینا چاہیے کہ تعلیم کے کسی بھی مسلّمہ اصول یا کسی ایک تعلیمی طریقہ کے بارے میں یہ نہیں کہا جا سکتا کہ کارگر ہونے کی اجارہ داری صرف اسی کو حاصل ہے۔ اس لیے بہتر یہ ہے کہ

تمام مسلّمہ طریقوں کو کام میں لاکر طلبا، کے تجربات کو مالا مال کیا جائے ۔

عملی تجربوں کے نتائج

شروع کا ایک تجربہ

تقریباً چالیس سال ہوئے ایک ابتدائی اسکول کے بارے میں یہ رپورٹ کی گئی کہ وہاں کے طلبار، حساب، گرامر، تاریخ اور دوسرے روایتی مضامین کا مطالعہ نہیں کرتے بلکہ ان کی بجائے عملی کاموں کے ذریعہ تعلیم حاصل کرتے ہیں۔ عملی کاموں کے پروگرام میں، مشاہدہ، کھیل، دستکاری، قصے، کہانیاں، تصویریں اور موسیقی شامل تھی۔ اس طرح پر پڑھائے ہوئے طلبار جب ہائی اسکول کے طالب علم بنے، تب ان کا مطالعہ کیا گیا۔ معلوم ہوا کہ ان کا کام، اوسطاً اُن طلبار کے کام سے بہتر تھا، جنھیں روایتی طریقہ کے مطابق پڑھایا گیا تھا۔ لیکن اس سے مدرسۂ عمل کی برتری ثابت نہیں ہوتی ۔ کیوں کہ ممکن ہے کہ مدرسۂ عمل کے طلبار کی صلاحیت نسبتاً برتر ہو اور اس سے قطع نظر کہ انھیں کس طرح پڑھایا گیا، ان طلبار نے اپنی بہتر صلاحیت کی وجہ سے فوقیت حاصل کی ہو۔ تاہم اس کام کی رپورٹ اہمیت رکھتی ہے اس لیے کہ اس سے ظاہر ہوتا ہے کہ عملی کاموں کے ذریعہ پڑھانا اور پراجکٹی طریقہ محض موجودہ دہائی ہے ہی مخصوص نہیں، اب سے پہلے بھی رائج تھا۔

بعض تجرباتی نتائج

مسوری (امریکہ) کے دیہاتی اسکول کی ایک مخصوص صورت حال میں پراجکٹی طریقہ کا بڑے پیمانہ پر مطالعہ کیا گیا۔ یہ بہت سے وسیع مطالعوں میں سے ایک تھا۔ تجربہ میں تین اسکول شامل تھے۔ ایک اسکول میں جسے تجرباتی اسکول کہا جاتا تھا، رجسٹر داخلہ میں مندرج طلبار کی تعداد چالیس تھی ۔ باقی دو اسکول جو کنٹرول اسکول کہلاتے تھے ان میں طلبا، کی تعداد علی الترتیب ۲۹ اور ۳۱ تھی۔ تجرباتی اسکول میں زائد از چار سال مدت سے عملی اور پراجکٹی پروگرام نمایاں تھا۔ کنٹرول اسکول میں روایتی طریقے رائج تھے۔ تجربہ کا مقصد، اس طریقۂ تعلیم کے کارگر اثرات کا جانچنا تھا جو تعلیم کی اغراض اور اس کے محرکات پر زور دیتا ہے۔

تجرباتی اسکول میں پورا دن چار قسم کے پراجکٹوں کے لیے وقف تھا۔ اول قصہ کہانی، دوسرے ہاتھ کا کام، تیسرے کھیل اور چوتھے سیر و سیاحت۔ پراجکٹوں کے بارے تجربہ کرنے والے کے اپنے الفاظ یہ ہیں [1]

"کھیل ان تجربوں کو ظاہر کرتا ہے جو اجتماعی سرگرمیوں سے تعلق رکھتے ہیں۔ مثلاً کھیل کود، عوامی ناچ، افسانوں کو ڈرامہ کی شکل میں پیش کرنا، اور سوشل پارٹیاں — سیر و سیاحت کے پراجکٹوں میں ان مسائل کا با مقصد مطالعہ کرنا ہوتا ہے جو ماحول اور لوگوں کی سرگرمیوں سے تعلق رکھتے ہیں۔ قصے کہانیوں کے پرجکٹوں سے یہ غرض ہے کہ قصہ کہانی سے اس کی مختلف شکلوں میں لطف اٹھایا جائے۔ جیسے زبانی کہانی کہنا، گیت، تصویر، فوٹوگراف یا پیانو کے ذریعہ کہانی پیش کرنا۔ ہاتھ سے کام کرنے کے پراجکٹ ان مقاصد کی ترجمانی کرتے ہیں، جو تصورات کو ٹھوس مادی شکل میں پیش کرنے سے تعلق رکھتے ہیں۔ مثلاً خرگوش پکڑنے کا پنجرہ بنانا۔ اسکول کے دوپہر کے کھانے کے لیے کوکو (COCOA) تیار کرنا، اور ایک قسم کے مشک بو، خربوزے اگانا۔"

تجرباتی اسکول کے مدرسین نے ایسے مواقع پیدا کرنے کی کوشش کی کہ یہ تمام پراجکٹ زندگی سے مشابہ تجربوں سے تیار کیے جائیں، مثلاً طلبا نے اس بات کا مطالعہ کیا کہ کیا سبب ہے جو مسٹر اسمتھ کا گھرانہ ہی ٹائیفائڈ (میعادی) بخار میں اکثر مبتلا رہتا ہے۔ مسٹر اسمتھ اسی اسکول کے اطراف میں رہتے تھے۔ طلبا مسٹر اسمتھ کے گھر گئے۔ بلیٹن کے لیے معلومات مہیا کیں۔ مکھیاں پکڑنے کے جال بنائے اور پھر اپنی اپنی رپورٹیں تیار کیں۔ اس پراجکٹ کی وجہ سے انھیں بہت کچھ لکھنا پڑھنا پڑا۔ کھڑکیوں کے پردوں اور مکھی دانوں کی قیمت معلوم کرنے کے لیے انھیں حساب کے قاعدوں کا استعمال کرنا پڑا۔ اس کے علاوہ ہاتھ سے کام کرنے کی تربیت بھی حاصل ہوئی۔ اس طرح ایک با مقصد سرگرمی (یعنی مسٹر اسمتھ کے گھرانہ پر ٹائیفائڈ مسلط ہونے کے اسباب معلوم کرنا) کے ساتھ ساتھ ان طلبا کو انگریزی پڑھنے لکھنے

---

[1] Collings, Ellsworth, An Experiment with a Project Curriculum, p. 48, The Macmillan Company, New York, 1926.

حساب کتاب کرنے، دستکاری، حفظ صحت اور صفائی کی بہت عمدہ تربیت بھی مل گئی۔ ان طلبار نے چوں کہ ایک حقیقی مسئلہ کا واقعتاً مطالعہ کیا تھا اور ٹائیفائڈ سے بچنے کے لیے مسٹر اسمتھ کے پاس سفارشات بھیجی تھیں اس لیے حفظ صحت اور صفائی کے بارے میں ان کے آدرش اور رویے زیادہ واضح ہوگئے۔

اس طرح اور بہت سے پراجکٹ بھی قریبی ماحول سے ہی ابھرے تھے۔ مثلاً یہ کہ مسٹر لانگ نے شکر سے شیرہ یا راب کس طرح بنائی تھی۔ گر وندے کی بیل اتنی تیزی سے کس طرح پھیلتی ہے۔ مقامی فیکٹری نے ٹماٹروں کو ٹین کے ڈبہ میں کس طرح بند کیا۔ بڑے سرکس ہال میں کیا کیا ہوا۔ کم سن مجرموں کی سماعت کرنے والی عدالت میں، مقدمہ کی سماعت کا کیا طریقہ تھا اور ضلع ایجنٹ نے تیل کی کس طرح جانچ کی۔ ان پراجکٹوں میں تجرباتی اسکول کے طلبار سے امید کی گئی تھی کہ وہ اس قسم کی معلومات اور ہنرمندیاں حاصل کریں گے، جس قسم کی معلومات اور ہنرمندیاں حاصل کرنے کی توقع روایتی نصابوں کے ذریعہ کی جاتی ہے۔ پراجکٹ طریقۂ تعلیم کے شارحین کہتے ہیں کہ طلبار اپنے گوناگوں تجربوں سے ایسے نصب العین قائم کرتے ہیں اور چیزوں اور حالات کی قدرشناسی کا ایسا مادّہ پیدا کرلیتے ہیں جو ان کے نزدیک کتابی حقائق اور معلومات کے مقابلہ میں زیادہ اہمیت رکھتا ہے۔

تجرباتی اور کنٹرول اسکولوں کو اس طرح چنا گیا تھا کہ وہ شروع میں ایک دوسرے سے میل کھاتے تھے (یعنی دونوں قسم کے اسکولوں کے طلبار، استعداد کے لحاظ سے ایک ہی سطح پر تھے) تاکہ تجرباتی مدت ختم ہونے پر دونوں کے درمیان صحیح موازنہ کیا جاسکے۔ پراجکٹ طریقہ تعلیم کے کارگر اثرات کا تعین کرنے کی غرض سے ان دونوں گروپوں کے طلبار کا امتحان آخر میں لیا گیا۔ امتحان کے مضامین یہ تھے، خوش نویسی، مضمون نگاری، ہجا کرنا، امریکی تاریخ، جغرافیہ، عبارت پڑھنا، اور حساب کے چار بنیادی قاعدے۔ تجرباتی اسکول میں، بمقابلہ کنٹرول اسکول ۱/۱۳۸ زیادہ استعداد پائی گئی۔ فی صد حساب کے ذریعہ اضافی استعداد بتانا اطمینان بخش نہیں اس لیے کہ ہمیشہ یہ خطرہ لگا رہتا ہے کہ یہ حساب مغالطہ میں نہ ڈال دے، تاہم اس تجربہ سے ان بچوں کی فوقیت واضح طور پر نمایاں ہے۔

جنھوں نے پراجکٹ تعلیم پائی تھی۔

ظاہر ہے کہ جو طلبار زندگی سے مشابہ، حقیقی مسائل اور پراجکٹوں کا بامقصد مطالعہ کرتے ہیں انھیں زیادہ مواد مضمون حاصل ہوتا ہے، بہ نسبت ان طلبار کے جو مدرس کے زمانہ کے بتائے ہوئے کام کے مطابق مطالعہ کرتے ہیں۔ اپنے سوالات کا جواب دینے اور مسائل حل کرنے کے لیے پراجکٹ طریقۂ تعلیم کے مطابق پڑھنے والے طلبار کا مطالعہ ہر مضمون میں، کافی وسیع تھا۔ اتنا وسیع کہ انہوں نے ان طلبار کے مقابلہ میں کہیں زیادہ استعداد حاصل کی جن سے صرف یہ کہا جاتا ہے کہ "بس اب اگلا سبق پڑھو"۔

اس کے علاوہ طلبار اور ان کے والدین کے بارے میں یہ تحقیقات بھی کی گئی کہ اسکول کی جانب ان کا کیا رویّہ ہے۔ طلبار کے رویّہ کا جائزہ، حسب ذیل باتوں میں جو مختلف تبدیلیاں ہوتی رہیں، ان سے لگایا گیا: (۱) حاضری، (۲) اسکول میں دیر سے آنا، (۳) اسکول سے اُڑن چھو ہو جانا، (۴) جسمانی سزا، (۵) آٹھویں کلاس پاس کرنے والوں کی تعداد، اور (۶) ہائی اسکول میں داخل ہونے والوں کی تعداد ـــ ان تمام شقوں میں، تجرباتی اسکول کے طلبار کو نمایاں برتری حاصل رہی۔ مثلاً تجرباتی اسکول کے ۸۵ فی صد طلبا، آٹھویں کلاس میں پاس ہوئے جبکہ کنٹرول کے صرف ۱۰ فی صد طلبار کامیابی حاصل کر سکے۔

والدین کے طرزِ عمل کا اندازہ اس طرح لگایا گیا: (۱) اسکول میں والدین کے آنے کی تعداد، (۲) اسکول کے سالانہ جلسوں میں والدین کتنی بار شریک ہوئے، (۳) مدرسین کی تنخواہوں کی مدمیں، والدین نے کس شرح سے محصول ادا کیا، (۴) اسکول کے آلات اور کتب خانہ کا والدین نے کتنی بار استعمال کیا اور (۵) گاؤں میں ہائی اسکول قائم کرنے کے سلسلے میں انہوں نے کس طرف رائے دی۔ ان تمام شقوں میں ان اسکولوں کا پلہ، بلا شبہ بھاری رہا جن میں پراجکٹ طریقۂ تعلیم نافذ تھا۔ مثلاً تجرباتی اسکول میں والدین کی آمدورفت کا سلسلہ بڑھتے بڑھتے ۹۰ فی صد تک پہنچ گیا جب کہ کنٹرول اسکول میں ۱۰ فی صد سے آگے نہ بڑھ سکا۔

کولنگس کے تجربہ کی یہ شہادت اس بات کا یقین کرنے کے لیے کافی ہے کہ جس

اسکول کے طلبار اپنی تعلیم کی غرض وغایت محسوس کرتے ہوں، ان کے نتائج، مواد مضمون اور طرز عمل دونوں اعتبار سے بہتر ہوتے ہیں۔ یہاں یہ ذکر کرنا بھی مناسب معلوم ہوتا ہے کہ جب یہ بات پیشگی صاف کردی جاتی ہے کہ پڑھانے اور نگرانی کے کسی پروگرام کی اثر آفرینی جانچی جائے گی تو نتائج زیادہ اچھے برآمد ہوتے ہیں۔ اس بہتری کی وجہ بالکل ظاہر ہے۔ مدرسین اور نگراں افسران کی خواہش ہوتی ہے کہ تجربہ کے نتائج میں، ان کے اسکول کو فوقیت حاصل ہو، اس لیے ان کی جدوجہد اور بڑھ جاتی ہے۔ اس طرح تجرباتی پروگرام، مدرسین اور معائن افسران کی قوت عمل اور جدوجہد کو ترغیب دیتا ہے تاکہ طلبار کی استعداد کو بہتر بنایا جاسکے۔ تجربہ شاہد ہے کہ اگر خاص طور پر کوشش کی جائے تو حصول استعداد کو اکسایا جاسکتا ہے۔

لہٰذا جب کسی طریقۂ تعلیم کا جائزہ، عملی تجربہ کے ذریعہ لیا جاتا ہے تو ایک طرح سے تجربہ کے دوران کی جانے والی کوشش کی بھی جانچ ہوجاتی ہے، کیوں کہ تجربے سے پہلے اور بعد میں امتحان لیا جاتا ہے۔ جب کسی طریقۂ تعلیم کا جائزہ لیا جاتا ہے تو اس طریقہ کو کارگر بنانے کے لیے بہت جوش اور انہماک سے کام کیا جاتا ہے۔ تاہم عملی اور پراجکٹی طرز تعلیم کی جانچ پڑتال کے لیے جو عملی تجربہ کیا گیا ہے اس سے اس بات کی کسی حد تک شہادت ملتی ہے کہ اس طریقۂ تعلیم کے ذریعہ جو اغراض اور دلچسپیاں ابھرتی ہیں وہ کارگر ثابت ہوتی ہیں۔

علم الحساب کے نتائج

عملی طریقۂ تعلیم کی بحث میں، ہیرپ اور میپس (HARAP and MAPES) کے تجربوں کا ذکر کرنا ضروری ہے۔ انہوں نے عشاریہ کا مطلب، رواجی طریقہ کے بجائے عملی پروگرام کے ذریعہ سمجھایا۔ مخصوص سوالات حل کرانے اور بعض حقائق اور اصولوں کی مسلسل مشق کرانے کی جگہ انہوں نے عشاریہ کا قاعدہ سکھانے اور مطلب سمجھانے کی غرض سے، کام کی تیرہ اکائیاں بنائیں۔ یہ اکائیاں جو پورے سال کے کام پر مشتمل تھیں۔ حسب ذیل ہیں، (۱) اسکول بنک چلانا؛ (۲) ہجا کا ریکارڈ رکھنا، (۳) برادری فنڈ، (۴) دودھ استعمال کرنا، (۵)

دانتوں کا منجن بنانا، (۶) اسکول فنڈ، (۷) فرنیچر کی پالش بنانا، (۸) روشنائی بنانا، (۹) ہاتھ پر لگانے کا لوشن تیار کرنا، (۱۰) لئی بنانا، (۱۱) سیبوں پر شکر چڑھانا، (۱۲) ماں کے لیے تحفے تیار کرنا، (۱۳) باغ لگانا ــــ مقصد یہ تھا کہ ان سرگرمیوں کے ذریعہ، طلبار عشاریہ کے بارے میں، اعلیٰ درجہ کا علم حاصل کر سکیں گے۔ اس کتاب کا پڑھنے والا بھی آسانی سے دیکھ سکتا ہے کہ ان سرگرمیوں سے اس قسم کا علم حاصل کیا جا سکتا ہے۔ مثلاً فرنیچر کے لیے جب طلبار پالش تیار کرتے، تو چار چار آونس کے حصے تیار کرنے کے لیے پہلے پالش کے رقیق اجزار، جیسے الکحل، السی کا تیل اور روغن تارپین کو مختلف مقداروں میں تقسیم کرنا اور پھر باہم ملانا ہوتا تھا اس طرح عملی کاموں کے ذریعہ تعلیم حاصل کرنے کی تحریک سے فرنیچر کی پالش تیار کرکے اور ایسی دوسری سرگرمیوں میں حصہ لے کر جن میں کسور عشاریہ کی ضرورت اور مشق درکار ہوتی ہے۔ طلبار نے عشاریہ کے مفہوم کو اچھی طرح سمجھ لیا ہے۔

اس تجربہ میں دو گروپ تھے۔ تجرباتی گروپ اور کنٹرول گروپ۔ دونوں کی جانچ سال کے ابتدار اور سال کے اختتام پر کی گئی تھی تاکہ تعین کیا جا سکے کہ سال بھر میں انہوں نے کیا سیکھا ہے۔ تجرباتی گروپ کو، متذکرہ بالا اکائیوں اور عملی کاموں کے ذریعہ تعلیم دی گئی تھی اور کنٹرول گروپ نے مروجہ طریقہ کے مطابق تعلیم حاصل کی تھی۔ نتائج سے ظاہر ہوا کہ عملی پروگرام کے طلبار کو ۲۷ بنیادی عملوں پر ۹۶ فی صد عبور حاصل ہو گیا۔ اس کے مقابلہ میں، کنٹرول گروپ، جسے روایتی تعلیم دی گئی تھی ۶۷ فی صد عبور حاصل کر سکا۔ لہٰذا جن وجوہات کی بنا پر، عملی تعلیم کی تحریک، انتہائی شدت کے ساتھ اعتراضات کا نشانہ بنائی جاتی ہے، ان کے پیش نظر بھی اس تجربہ کے نتائج سے کم ازکم یہ ضرور ظاہر ہوتا ہے کہ بعض چھوٹی چھوٹی اور تکنیکی ہنرمندیاں، پراجکٹوں اور عملی کاموں کے ذریعہ کارگر طریق پر حاصل کی جا سکتی ہیں۔

تجربہ کی آخری جانچوں کے ایک سال بعد، از سر نو جانچ کرنے سے جو نتائج حاصل ہوئے ان کی اہمیت اور بھی زیادہ ہے۔ سال بھر کا کام ختم ہونے پر، عملی پروگرام کے طلبار نے جن قابلیتوں کا ثبوت دیا تھا، ان قابلیتوں میں ایک سال بعد کی جانچ میں اور بھی

اضافہ دیکھا گیا جس سے ظاہر ہے کہ ان طلبا نے نہ صرف اپنی پچھلی قابلیتوں کو برقرار رکھا، بلکہ ان میں اضافہ بھی کیا۔ اس نقطہ پر پراجکٹ طریقۂ تعلیم کے شارحین بہت زور دیتے ہیں۔ ان کا کہنا ہے کہ حقیقی اور دلچسپ کاموں کے ذریعہ جو قابلیت اور مہارت حاصل ہوتی ہے، اسے حافظہ میں زیادہ اچھی طرح محفوظ رکھا جاسکتا ہے، اس لیے کہ انھیں عمل اور مشق کے ذریعہ، ایسی صورت حال میں حاصل کیا جاتا ہے جب طلبا بہت زیادہ تربیت یافتہ ہوتے ہیں۔ ان کا دعویٰ ہے کہ جو علم اور قابلیت اس طرح حاصل کی جائے گی وہ حافظہ میں محفوظ رہے گی کیوں کہ انھیں ایک حقیقی صورت حال میں، نفسیاتی محرکات کے زیر اثر حاصل کیا جاتا ہے اور طالب علم کو دوسری متعلقہ چیزوں کی معلومات بھی ہوتی رہتی ہے۔ یہ معلمین کہتے ہیں کہ دوسری جانب، جو علم رٹ کر یا مدرس کے دیے ہوئے سبقوں کے ذریعہ حاصل ہوگا، اس کا بیشتر حصہ بھلا دیا جائے گا، اس لیے کہ اس صورت میں، طالب علم کے نزدیک مواد مضمون کا کوئی حقیقی منشا نہیں ہوتا لیکن جب وہ عملی کاموں اور ذاتی تجربوں کے ذریعہ حاصل کیا جاتا ہے اس کا کوئی نہ کوئی مقصد اور منشا ہوتا ہے۔ عملی پروگرام کے ماننے والے بحث کرتے ہیں کہ تعلیم کا صحیح اور حقیقی منشا، واضح عملی کاموں کے ذریعہ پورا کیا جاسکتا ہے، نہ کہ پرانے طرز تعلیم کے میکانکی ڈھنگ اور ڈھرے کے برتنے سے۔

دوسرے تجربوں سے بھی ظاہر ہوتا ہے کہ جن طلبا کو عملی طریقۂ تعلیم کے مطابق پڑھایا جاتا ہے ان کی تعلیم زیادہ کارگر ثابت ہوتی ہے۔ اس سلسلہ کے ایک مطالعہ کے لیے، مٹھائی بیچنے، ماؤں کی پارٹی کا انتظام کرنے، حاجت مند گھرانوں کے لیے ٹوکریاں تیار کرنے، دوپہر کا کھانا پکانے، بچوں کے اسپتال کے لیے لحاف اور رزائیاں بنانے، اور استاد کو دوپہر کا کھانا کھلانے، کے کام تجربہ میں شامل تھے۔ سترہ[۱۷] عملی طریقوں میں سے طلبا نے ۲، ۱۴ یعنی ۸۴ فی صد پر کامل عبور حاصل کرلیا۔ اس کام میں تعلیمی مدت کا نصف وقت یعنی آدھا سال لگا۔ امتحان کے تجربہ سے ظاہر ہوا کہ ۹،۵ فی صد بنیادی منزلوں پر اس مدت میں عبور حاصل کیا جاچکا تھا۔ ابتدائی حساب میں طلبا کی

قابلیت بہت کم تھی، لیکن تجرباتی مدت کے دوران انھوں نے بیشتر قابلیت حاصل کی۔

کچھ مضائقہ نہیں کہ مذکورہ بالا منازل، منطقی ترتیب میں ظاہر ہوئیں یا گڈمڈ حالت میں، طلبار نے کسی نہ کسی طرح ان منازل پر عبور حاصل کرلیا۔ اس کے علاوہ کسی عمل کو کتنی بار دہرایا گیا اور اس عمل پر کس درجہ عبور حاصل کیا گیا ان دونوں کے مابین کوئی باہمی نسبت نہ تھی۔ نتائج سے مجموعی طور پر ظاہر ہوتا ہے کہ ہر ایک عمل میں، تسلی بخش استعداد حاصل ہوئی۔

ان نتائج سے شبہ پیدا ہوتا ہے کہ کیا حساب سکھانے میں، قاعدوں کی منطقی ترتیب قائم رکھنا اور نصاب کی کتابوں میں، حساب کے قاعدوں کی متواتر مشق کرنے اور انھیں دہرانے کے لیے مواد کی فراہمی درست ہے۔ ظاہر ہے کہ کسی مسئلہ کے حل کرنے یا عملی کام کے دوران کسی حسابی قاعدہ کی ضرورت پڑجائے تو اسے چھوڑ کر، مشق اور اعادہ کے مروجہ اصولوں کی پابندی نہیں کی جاسکتی۔ یہ بات ڈھکی چھپی نہیں کہ بہت سی مثالوں میں مشق اور اعادہ کے مروجہ اصولوں کی پیروی نہیں کی جاسکتی۔ مشق اور اعادہ کے اصول کو پیش کرنے میں ضرورت سے زیادہ اہمیت دی گئی ہے۔

انگریزی اور زبان کے نتائج | پانچویں کلاس کے شش ماہی کام کی بابت، عملی طریقہ، تعلیم کے کارگر اثرات کی ایک مزید شہادت دستیاب ہوئی ہے۔ عملی کام کٹھ پتلی کے کھیل کا مسودہ لکھنے اور اس کا تماشہ دکھانے پر مشتمل تھا۔ طلبار نے تماشہ کا اہتمام اس لیے کیا تھا کہ کتب خانے کے لیے کتابیں خریدی جائیں۔ انہوں نے چھبیس[26] ڈالر جمع کیے۔ اس سلسلہ میں انہوں نے یونان، چین، جاپان، اٹلی، ہندوستان، انگلستان اور ریاستہائے متحدہ امریکہ کی کٹھ پتلی کھیل کی تاریخ کا بھی مطالعہ کیا۔ بہت سی کتابیں پڑھی گئیں تاکہ تماشہ کی تیاری کے لیے مناسب سازوسامان مہیا کیا جائے، ہینس انڈرسن کی تصنیف "پریوں کی کہانیاں" (Hans Andersons's 'Fairy Tales') لیوس کیرول کی کتاب "عجائبستان میں ایلس کے کارنامے" (Lewis Caroll's 'Alies Adventures in wonderworld) اور دانیال، ڈی فو کی کتاب "رابنسن کروسو" (Daniel Defoe's 'Robinson Crusoe'

ان کتابوں میں چند ہیں، جن کا طلبا، نے مطالعہ کیا۔ کمیٹی کے جلسوں میں منصوبوں پر بحث و تمحیص کے دوران، تماشہ کی تفصیلات تماشائیوں کو بتاتے وقت سامان کی خریداری کے سلسلہ میں دکان داروں سے بات چیت کرتے ہوئے اور تماشہ کے حصوں کو پڑھنے کے دوران، انگریزی بولنے کی خوب مشق کی گئی۔ تحریری انگریزی کی مشق اس طرح کرائی گئی کہ طلبا، نے انگریزی میں کھیل کی تفصیلات لکھیں۔ اور اس سلسلہ میں جو تجربات ہوئے وہ معرضِ تحریر میں لائے گئے۔ ضروری سامان خریدنے کے لیے دوکان داروں سے خط و کتابت کی گئی، اشتہارات لکھے گئے۔ تحریری دعوت نامے بھیجے گئے اور تنقیدی تبصرے لکھے گئے۔ یہ سارا تحریری کام طلبا، نے خود انجام دیا۔ تاہم طلبا، کی سرگرمیاں تنہا انگریزی تک ہی محدود نہ تھیں۔ انھیں ساز و سامان کی لاگت کا حساب کتاب، سینا پرونا، رنگ و روغن اور بڑھئی کا کام بھی انجام دینا پڑا۔ اس کے علاوہ اس سلسلہ میں چوں کہ طلبا، نے ساتھ مل جل کر کام کیا تھا، تماشائیوں سے ملاقاتیں کی تھیں اور کتب خانے کے چکر لگائے تھے اس لیے وہ بیش بہا، سماجی تجربات سے بھی مستفید ہوئے۔

اس تجربہ میں کوئی کنٹرول گروپ نہ تھا۔ فائدہ کا تعین کرنے کی غرض سے طلبا، کی جانچیں کی گئیں۔ نتائج کا موازنہ مسلّمہ معیاروں سے کیا گیا۔ فائدہ کا اوسط، الفاظ پڑھنے میں ۵۶ فی صد، مضامین یا عبارتیں پڑھنے میں ۱۶۳ فی صد اور انگریزی بولنے میں ۱۶۳ فی صد تھا۔ اس طرح بنیادی ہنرمندیوں میں اضافہ، اوسط کا $1\frac{1}{2}$ گنا تھا اور غالباً طلبا، کو سب سے اہم فائدے ان تجربوں سے ہوئے جن کا انگریزی زبان سیکھنے سے تعلق نہ تھا۔ (جیسے حساب کتاب، سینا پرونا، بڑھئی کا کام وغیرہ)

موادِ مضمون کا احاطہ کرنا جو مدرسین مروجہ کلاس روم کے طریقوں کے عادی ہیں انھیں اس میں شک ہے کہ باقاعدہ اور منظم طریقہ پر پڑھائے بغیر طلبا، کو بنیادی ہنرمندیاں اور معلومات حاصل کرنے کا موقع نصیب ہو سکتا ہے۔ وہ عام طور پر سوال کرتے ہیں کہ "بچہ ہندسوں کا تصور اور بنیادی قاعدوں اور استدلال میں مہارت کیوں کر حاصل کر سکتا ہے، جب تک کہ باقاعدہ، مشق و تکرار کے ذریعہ وہ متعلقہ ہنرمندیاں

اور قابلیتیں حاصل نہ کرے ؟" یہ پہلے مانس نہیں سمجھتے کہ مشق اور تفویض کے کتابی طریقے کے علاوہ، تعلیم دینے کے دوسرے طریقے بھی ہو سکتے ہیں۔

ان لوگوں کا یہ مفروضہ، تجربہ کے قطعاً بر خلاف ہے۔ بہر حال چوں کہ طلبا کنڈر گارٹن سے لے کر، گریجویٹ اسکول کی پوری مدت تک، عملی مسائل اور عملی کاموں کے ذریعہ تعلیم حاصل کرتے ہیں اس لیے انھیں بہت سے حقائق سے آگاہی ہو جاتی ہے اور ان کے ذہن میں نئے تصورات فروغ پاتے ہیں۔ دراصل طالب علم گریجویٹ اسکول میں مسائل حل کر کے اور تحقیقاتی کام کے ذریعہ بہت کچھ سیکھ لیتا ہے۔ کنڈر گارٹن میں بچے جنتری کا استعمال کر کے، دنوں کے بارے میں سوالات پوچھ کر، حاضری کے چارٹ بنا کر، تعطیل کے دنوں پر نظر رکھ کر اور اپنی ماؤں کی پارٹیوں کا انتظام کر کے، حساب سیکھ لیتے ہیں۔ بے شمار مواقع آتے ہیں کہ اسکول جانے والے بچے، مروجہ مشق و تکرار اور روایتی طریقۂ تعلیم کے بغیر، ہندسوں اور توصیفی اعداد (جیسے پہلا، دوسرا، وغیرہ) کا علم زیادہ کارگر طریق پر حاصل کر سکتے ہیں۔

اس سلسلہ میں یہ ذکر کرنا ضروری معلوم ہوتا ہے کہ ایک مرتبہ اس بات کا مطالعہ کیا گیا کہ عملی کاموں کے ذریعہ تعلیم دینے کی ابتدا کس طرح ہوئی اور کون سے کورس یا مضامین اس میں شامل تھے۔ برکلے، کیلیفورنیا (BERKLY CALIFORNIA) کے مدرسین کو ہدایت کی گئی تھی کہ وہ ان مضامین کے نام بتائیں جن سے عملی کاموں کے ذریعہ تعلیم دینے کی شروعات ہوئی ہے۔ یہ اطلاعات صرف ان مضامین تک ہی محدود نہ رکھی جائیں جن میں پراجکٹ کی ابتدا ہوئی ہو بلکہ اس کے علاوہ وہ مضامین بھی بتائے جائیں جو ان میں ضمنی طور پر شامل ہو گئے۔ نیز یہ کہ عمل کے ذریعہ تعلیم دینے میں کتنا وقت لگا اور آیا اس کی شروعات طلبا سے ہوئی یا مدرسین سے۔ اس کے علاوہ دوسری چیزیں بھی اس استفسار میں شامل تھیں۔ پتہ چلا کہ عملی سرگرمیوں کے ذریعہ تعلیم دینے کی ابتدا، بیشتر "سماجی علم" سے ایک چوتھائی "عبارت پڑھنے" اور تقریباً اتنی ہی "مطالعۂ قدرت" سے ہوئی ہے۔ لہٰذا یہ بات ظاہر ہے کہ عملی سرگرمیوں کی ابتدا جتنی سماجی علم سے ہوتی ہے کسی اور مضمون

سے نہیں ہوتی۔

وہ مضامین جو عملی سرگرمی کی ابتدا کرانے میں شامل نہ تھے لیکن ضمناً شامل ہو گئے۔ ان میں آرٹ، پڑھائی اور زبان کا حصہ سب سے زیادہ، ہجا کا حصہ اس کا نصف اور دوسرے مضامین کا حصہ، ہجا سے بھی کم ہے۔

سرگرمیوں کی مدت یکساں طویل نہیں ہوتی، کچھ سرگرمیاں پوری شش ماہی تک چلتی ہیں، کچھ آٹھ ہفتے، کچھ چار ہفتے اور باقی اس سے بھی کم عرصہ تک جاری رہتی ہیں۔ اس سے ظاہر ہوتا ہے کہ عملی کام، مطالعہ کے بعض میدانوں کے لیے، جتنا مناسب اور موزوں ہے دوسرے میدانوں کے لیے اتنا مناسب ثابت نہیں ہوتا۔ ہر مدرس کو اس بات پر تکیہ نہیں کرنا چاہیے کہ عملی کام، نام نہاد بنیادی موادِ مضمون کا کلیتاً احاطہ کرلے گا۔ عملی کام پر اس طرح انحصار کرنا، مدرسوں کے لیے خطرہ سے خالی نہیں۔ عملی کام کی تحریک کے علم بردار استدلال کرسکتے ہیں کہ نصاب تعلیم کو باعتبار مضامین تقسیم نہیں کرنا چاہیے۔ اگر مضامین کی تقسیم نہ کی جائے تو آپ دیکھیں گے کہ عملی کام اور پراجکٹ، جن میں موادِ مضمون کے خطوطِ امتیاز کا لحاظ نہیں رکھا جاتا کس طرح ابتدائی اسکول کے تمام میدانوں میں بخوبی استعمال کیے جا سکتے ہیں۔

آیا عملی کاموں کے ذریعہ، ریاضی کے تمام قاعدے سکھائے جاسکتے ہیں یا نہیں، اس کا ایک اور تجربہ کیا گیا تاکہ یہ دیکھا جائے کہ عشاریہ کے دسویں، سودیں، ہزارویں درجوں تک کے ہندسوں اور مختلف مخلوط عشاریوں کی جمع میں، عملی کاموں کا کتنا حصہ ہے۔ تجزیہ سے ظاہر ہوا کہ ان عملوں میں نیز عشاریہ کے مخلوط عددوں میں جو منزلیں تھیں اور جو ضرب تفریق، جمع اور تقسیم کرنے میں استعمال کی گئی تھیں، ان میں سے بیشتر کو، سوالات حل کرنے میں استعمال کیا گیا۔ مثلاً سوالات کی ایک اکائی میں، سینتالیس[۴۷] منزلوں میں سے سینتیس[۳۷]، دوسری اکائی میں ۴۷ میں سے ۲۶ منزلیں بروئے کار لائی گئیں۔ اس لیے یہ بات معلوم ہوتی ہے کہ اگر بہت سے عملی کاموں یا پراجکٹوں کے ذریعہ، سوالات حل کیے جائیں تو حساب کے قاعدوں کی ساری منزلیں سکھانے میں عملی یا پراجکٹی طریقہ استعمال

کیا جا سکتا ہے۔

علم الحساب میں خیالات اور تصورات کو فروغ دینا

مطبوعات میں ایک نہایت دلکش تجربہ حساب کے امتحان سے متعلق ہے۔ اس تجربہ کے بعد طے کیا گیا کہ روایتی طریقہ پر حساب ساتویں کلاس سے پہلے نہ پڑھایا جائے۔ عرف عام میں اس تجربہ کو سائنٹفک تجربہ نہیں کہا جا سکتا اس لیے کہ اس میں نہ تو کوئی تجرباتی گروپ تھا اور نہ کنٹرول گروپ۔ تاہم یہ خیالات کو اس درجہ برانگیختہ کرنے والا ہے کہ اس پر تفصیل سے غور کرنا مناسب معلوم ہوتا ہے۔ ایسا ہوا کہ پہلی کلاس کے طلباء کی اتنی بڑی تعداد حساب میں فیل ہوئی، جس سے بینیزیٹ BENEZETT تشویش میں پڑ گیا۔ اس کے علاوہ آٹھویں کلاس کے طلباء نے، اس کے سوالات کے جس انداز میں جوابات دیے ان سے بھی وہ لرز گیا۔ ایک اسٹینوگرافر نے ان جوابات کی رپورٹ پیش کی ہے۔ کسر سے متعلق کچھ جوابات حسب ذیل ہیں:

(1) The Smaller number in fractions is always the largest.

(2) If the numerators on both the same, and denominators one is Smaller than one, the one that is smaller is the larger.

(3) The denominator that is smallest is largest.

(4) If you have two fractions and theone fraction has the smallest number at the bottom, it is cut into pieces and one has more pieces. If the two fractions are equal the **Bottom** number was smaller than what the other one in the other fraction. The Smallest one has the Largest number of pieces - would have the Smallest number of pieces, but they would belarger than what the ones that were cut into more pieces.

جوابات میں جو انگریزی استعمال کی گئی ہے اسے پڑھ کر آدمی دنگ رہ جاتا ہے۔ حساب کی معلومات بھی اس سے کم حیرت انگیز نہیں۔ بالآخر بینیزیٹ نے کہا "میں نے

ساتویں کلاس سے نیچے کے درجوں میں روایتی طریق پر تعلیم دینے کا خیال ترک کر دیا ہے اور اب اپنی تمام تر توجہ، عبارت پڑھنے، استدلال کرنے، اور دہرانے پر صرف کروں گا۔ یہ ہیں میرے تین جدید R's " (یعنی Reading 'writing & Arithmetic' کے قدیم تین R's کی جگہ تین جدید R's یعنی Reading Reasoning & Recitation)۔

نیا منصوبہ ایسی جگہوں پر استعمال کیا گیا، جہاں بچوں کے والدین انگریزی نہیں بولتے تھے اگر کہیں اس منصوبہ کی آزمائش ان اسکولوں میں کی جاتی جہاں بچوں کے والدین ہائی اسکول اور کالج کے فارغ التحصیل ہوتے ہیں تو بالکل ممکن تھا کہ انقلاب برپا ہو جاتا۔ "تعلیم یافتہ" والدین، اسکول پروگرام میں اس طرح کی تبدیلی کے ہرگز روادار نہ ہوتے، لیکن غیر ملکی زبان بولنے والے کم سریع الحس ہوا کرتے ہیں۔ شروع کی چھ جماعتوں میں پروگرام کی شکل اگرچہ مروجہ یا روایتی طرز کی نہ تھی لیکن اسے اس طرح وضع کیا گیا تھا کہ طلبا کے ذہنوں میں مقداری تصورات پیدا ہوں اور وہ یہ سمجھ جائیں کہ مقدار کسے کہتے ہیں۔ مثلاً پہلی جماعت میں طلبا، سو تک گنتی گننا سیکھ گئے اور "زیادہ" "کم" "بہت سے" "چند" "زیادہ اونچا" "زیادہ نیچا" "زیادہ لمبا" اور "زیادہ مختصر" جیسی تفضیلی اصطلاحات کا مطلب سمجھنے لگے۔ دوسری جماعت میں تفضیلی صفات کا سبق بدستور جاری رکھا گیا، لیکن اس کے علاوہ طلبا، وقت، صفحوں کے نمبر، بعض سکوں کی قیمت، پائنٹ (½ گیلن کا پیمانہ)، اور کوارٹ (¼ گیلن کا پیمانہ)، جیسے ناپ کے سادہ پیمانوں کی قدر و قیمت بھی بتانے کے قابل ہو گئے۔ چوتھی جماعت کے طلبا، انچوں، فٹوں اور گزوں میں لمبائی، چوڑائی اور موٹائی اور میلوں میں فاصلوں کا بخوبی تخمینہ لگانے لگے اس پورے غیر رسمی کام کے دوران کوشش یہی رہی کہ طلبا معقول انداز میں استدلال کرنے کی طرف راغب ہوں، ہر چیز کا ٹھیک ٹھیک اندازہ کریں اور معلومات کو میکانکی انداز کے بجائے، حقیقت پسندانہ انداز میں سمجھیں۔

جانچ ایک اور طرح بھی کی گئی۔ اس میں روایتی اور تجرباتی کلاسیں شامل تھیں۔ طلبا کے سامنے قطبی ریچھ (Polar bear) کی تصویر ٹانگی گئی جو برف کے ایک

چھوٹے سے تودہ پر کھڑا تھا اور طلبا سے کہا گیا کہ تصویر سے ان کے دلوں میں جو احساس پیدا ہوا سے قلم بند کریں۔ بینیزیٹ کا نظریہ تھا کہ حساب کی باضابطہ تعلیم کا نتیجہ یہ ہوتا ہے کہ طلبا کے بیانات تخیل سے محروم ہوتے ہیں، اور اس سے قوت اظہار کا گلا گھٹ جاتا ہے۔

بینیزیٹ کے تجربہ میں یہ بات آئی کہ جن کلاسوں میں، ریاضی غیر رسمی طریق پر پڑھائی جاتی تھی وہاں کے طلبا نے نمایاں طور پر، صفات کے استعمال میں برتری کا ثبوت دیا۔ مثلاً انہوں نے "شان دار" "پرشکوہ" "رعب بٹھانے والا" "عجیب وغریب" جیسی صفتی اصطلاحات استعمال کیں۔ اس کے برخلاف جن اسکولوں میں، ریاضی رسمی طریقہ تعلیم کے مطابق پڑھائی جاتی تھی، وہاں کے طلبا نے، "نفیس" اور "خوش نما" جیسے الفاظ استعمال کیے۔ اس میں شک نہیں کہ اسے کوئی ایسا تجرباتی ثبوت نہیں سمجھا جا سکتا جو ناپ تول پر مبنی ہو، لیکن اس سے ہوا کے رُخ کا ضرور پتہ چلتا ہے اور غالباً اس سمت کا بھی اندازہ ہوتا ہے جس کی طرف یہ شہادت اشارہ کرتی ہے۔

کچھ عرصہ بعد، رسمی اور غیر رسمی کلاسوں کا پھر معائنہ کیا گیا اور انھیں اس قسم کے سوالات دیے گئے:۔ "ایک بُلّی کسی نالاب کی دلدل میں گڑی ہوئی ہے۔ اس کا آدھا حصہ دلدل میں، باقی کا دو تہائی پانی میں، اور ایک فٹ پانی سے باہر ہوا میں ہے۔ بتاؤ کہ بُلّی کی لمبائی کیا ہے؟" روایتی کلاسوں کے طلبا کے جوابات بالکل بے ربط اور اناپ شناپ تھے۔ جن کے نمونے اوپر پیش کیے جا چکے ہیں اور استعارتاً کہا جا سکتا ہے کہ طلبا، خود دلدل میں پھنس گئے تھے۔ دوسری جانب ان کلاسوں کے طلبا رکھتے جن میں رسمی اور روایتی طریق پر ریاضی پڑھانے کی تعلیم، اونچی کلاسوں میں پڑھائے جانے کے لیے ملتوی کر دی گئی تھی۔ ان طلبا نے کسی دشواری کے بغیر صحیح جواب نکال لیا اور جب پانچ سال پہلے کے جوابات انھیں پڑھ کر سنائے گئے تو انہوں نے ایک زبردست قہقہہ لگایا۔

بلاشبہ یہ حجت کی جا سکتی ہے کہ ریاضی کا جو سوال دیا گیا وہ پرانے انداز کا تھا اس کے علاوہ، جیسا کہ پہلے کہا جا چکا ہے، یہ بھی دعویٰ کیا جا سکتا ہے کہ جانچ کرنے کے طریقوں کی نوعیت محض مشاہداتی تھی، یعنی صرف یہ دیکھنا مقصود تھا کہ دونوں طرح

کے طلبا کس انداز میں جواب دیتے ہیں اور اس میں احتیاط کے ساتھ مرتب کی ہوئی پیمائش کو دخل نہ تھا۔ یہ استدلال بجا و درست سہی تاہم اس طرح کے مطالعے کی ان تصورات کے لحاظ سے بڑی قدر و قیمت ہے جن پر یہاں زور دیا گیا ہے۔

تیس ترقی پسند ہائی اسکول

تیس[۳] ہائی اسکولوں میں ایک تجربہ کیا گیا۔ ان اسکولوں نے آزاد روی کے طریقے اختیار کیے اور روایتی طریقوں سے ناتہ توڑ لیا۔ مختلف مدارج میں ترقی پسندانہ یا عملی طریقہ اپنایا۔ اس سے ان کا مقصود اور مدعا یہ تھا۔

۱۔ طلبا ایسا علم اور ہنرمندیاں حاصل کریں اور ایسی عادتیں ڈالیں جو بنیادی حیثیت رکھتی ہیں۔

۲۔ وہ کام کرنے کی اچھی عادتوں کو فروغ دیں۔

۳۔ طلبا میں آزادانہ غور و فکر کی قابلیت پیدا ہو جائے۔

۴۔ ان میں تہذیبی دلچسپیاں پیدا ہوں اور ثقافتی امور کی قدر کرنا سیکھیں۔

۵۔ وہ سماجی ماحول سے مطابقت پیدا کریں۔

۶۔ وہ جذبات پر قابو رکھنے کی صلاحیت حاصل کریں۔

۷۔ وہ تندرست ہوں۔

۸۔ وہ اپنی بنیادی اغراض کو پہچانیں اور انھیں فروغ دیں۔ بنیادی اغراض سے مراد یہ ہے کہ وہ کس پیشہ کو اپنے لیے پسند کرتے ہیں۔

یہ قابل قدر مقاصد ہیں اور اس مقصد سے زیادہ جامع ہیں جو بجائے خود محدود ہے لیکن روایتی تعلیم پر حاوی ہے، یعنی واقعات و معلومات حاصل کرنا۔

تجرباتی پروگرام کے کارگر اثرات کی ایک اہم جانچ یہ تھی کہ تجرباتی ہائی اسکول کے طلبا کالج میں پہنچ کر کیسا کام کرتے ہیں۔ عام دستور کے مطابق بہت سے کالجوں میں داخلہ کے لیے بعض مقررہ کورسوں کی شرط ہے۔ لیکن تجرباتی اسکولوں سے آنے والے طلبا کے لیے اس شرط کو نکال دیا گیا اور اس شرط کا اخراج مفید ثابت ہوا، کیوں کہ جو طلبا تجرباتی

اسکولوں سے آئے تھے انھوں نے کالج کی تعلیم کے دوران اپنے جیسے ان ذہین طلبار کے مقابلہ میں کسی قدر زیادہ نمبر حاصل کیے جو روایتی ہائی اسکولوں سے آئے تھے۔

اس سے زیادہ اہم نتیجہ یہ نکلا کہ جب آزادانہ کام کرنے کی صلاحیت کی بنا پر طلبار کے ایک گروپ کو چنا گیا تو اس میں ۵۰ فی صد تعداد ان طلبار کی تھی جو تجرباتی ہائی اسکولوں کے تعلیم یافتہ تھے۔ اس کے علاوہ کالج میں طلبار کی سرگرمیوں کے متعلق تحقیقات کرنے سے انکشاف ہوا کہ تجرباتی اسکولوں کے فارغ التحصیل طلبار کو سماجی مسائل سے دلچسپی تھی۔ اور وہ صنف مخالف کی ملاقاتوں اور ناچ کی محفلوں میں زیادہ شرکت کرتے تھے۔ کسرتی مشاغل کو چھوڑ کر، کیمپس (Campus) کی جملہ سرگرمیوں اور قیادت کے معاملہ میں زیادہ پیش پیش نظر آتے تھے۔

درسی استعداد کے نقطۂ نگاہ سے دیکھا گیا تو یہ طلبار جانتے تھے کہ مطلوبہ معلومات کس طرح تلاش کی جا سکتی ہے۔ ان میں یہ میلان پایا گیا کہ وہ اپنی رائے کو حقائق کی بنیاد پر قائم کرتے ہیں۔ یہ بھی کہا گیا ہے کہ وہ کتابی کیڑے نہیں تھے۔ بلکہ روایتی طریقہ پر پڑھے ہوئے طلبار کے مقابلہ میں زیادہ متحرک اور تغیر پسند واقع ہوئے تھے۔

تاہم کچھ مثالوں میں، تجرباتی اسکولوں کے طلبار کو رکاوٹوں کا سامنا کرنا پڑا۔ مثلاً ایک طالب نے یہ دیکھا کہ اس کے پروفیسر کو، دسیع مطالعہ سے کوئی دلچسپی نہ تھی اس لیے کہ وہ اس طرح پڑھانے کا عادی نہ تھا، بلکہ پروفیسر صاحب اپنے طریقۂ کار کے بموجب یہ چاہتے تھے کہ درسی کتاب کی تفصیلات رٹ لی جائیں۔ دوسری مثال تاریخ کے ایک طالب علم کی ہے۔ اس کے پروفیسر صاحب کے پلان میں اس بات کی گنجائش ہی نہ تھی کہ طالب علم اپنے مطالعہ کے لیے موضوع سے متعلق حوالہ جات کی ایک وسیع فہرست مرتب کرتا اور اپنے وسیع مطالعہ کی بنا پر متعلقہ موضوع کی تعبیر کرتا۔ اس طالب علم کا کہنا ہے کہ "پروفیسر صاحب چاہتے تھے کہ میں ان کے لکچروں کے نوٹ لوں اور پھر وہی اُن کی خدمت میں پیش کر دوں"۔ فی الواقع بدقسمتی کی بات ہے کہ تجرباتی اسکول کے طلبار میں مطالعہ کی جو اچھی عادتیں پڑ چکی تھیں، کالج میں پہنچ کر، تنگ نظر طریقۂ تعلیم کے ذریعہ ان پر پانی پھیر دیا گیا۔

مختلف عناصر اور نتائج جو غور طلب ہیں

جتنی شہادتیں اس سلسلہ میں دستیاب ہوئی ہیں وہ اس بات کی دلیل نہیں کہ پراجکٹی طریقۂ تعلیم سب سے زیادہ کارگر ہے۔ ذیل میں دی ہوئی ایک تحقیقات میں مطالعۂ فطرت کے ایک پروجکٹ کو گریڈ ۲ (الف)، ریاضی کے ایک پروجکٹ کو گریڈ ۴ (الف) اور جغرافیہ کے ایک پروجکٹ کو درجہ ۸ (الف) میں استعمال کیا گیا۔ ان پروجکٹوں کے چلانے کے لیے چند معیار مقرر کیے گئے۔ مثلاً یہ کہ عملی کام میں بچہ خود ہی اپنا ہدایت کار ہو۔ مروجہ روایتی معنوں میں، مشق، اعادہ، اور نظرثانی کرنے کی مطلق اجازت نہ دی جائے۔ اور مجموعی حیثیت سے مدرس ایک رہنما اور مشیر کی طرح کام کرے۔ لیکن یہ پابندیاں ہمارے نزدیک غیر منصفانہ تھیں اس لیے کہ خود پروجکٹی طریقۂ تعلیم میں، مشق و نظر ثانی اپنی مخصوص جگہ رکھتی ہے۔ کنٹرول گروپوں کو معمول کے مطابق پڑھایا گیا تھا۔ پروجکٹوں میں شامل، ہر مضمون کی استعداد کی ناپ تول کے لیے دونوں گروپوں کی جانچیں کی گئیں۔ جانچوں سے انکشاف ہوا کہ کنٹرول گروپ متواتر پروجکٹ سے آگے رہا۔ اس کی استعداد میں جو ترقی ہوئی وہ پروجکٹ گروپ سے دوگنی اور بعض مثالوں میں تین گنا زیادہ تھی۔ تاہم اساتذہ نے محسوس کیا کہ عملی یا پروجکٹی طریقۂ تعلیم نے طلبار میں دلچسپی کو زیادہ ابھارا اور مطالعہ کی مقدار کو بڑھایا، نیز طلبار میں زبانی اظہارِ خیال کی قوت کو اس طریقۂ تعلیم سے فروغ حاصل ہوا اور طلبار اپنے ذاتی تجربات کو کام میں لانے کے قابل بن گئے۔

بچوں کی تعلیم کے سلسلہ میں، طریقۂ تعلیم کے موثر ہونے کا جائزہ لیتے وقت یہ نہیں بھولنا چاہیے کہ طریقہ کے ساتھ ساتھ اُن مدرسوں کی بھی جانچ کی جارہی ہے، جنھیں یہ کام سپرد کیا گیا ہے۔ یہ بالکل ممکن ہے کہ بعض مثالوں میں مدرسین، کسی ایک طریقۂ تعلیم کو جتنے موثر طریقہ پر استعمال کر سکتے ہیں دوسرے کو نہیں کر سکتے۔ اس کی وجہ یہ نہیں ہے کہ کسی مخصوص طریقہ میں، کوئی اپنی خوبیاں ہوتی ہیں بلکہ اس کا اصل سبب یہ ہے کہ مدرس اس کے استعمال کی قابلیت رکھتا ہے۔ جہاں تک تعلیم کے طریقوں کا تعلق ہے کوئی بھی طریقہ ایسا نہیں جس کی وکالت کرنے والے اس میں خوبیوں اور فائدوں کو تلاش نہیں کر لیتے۔

جو مدرس، جس طریقۂ تعلیم کا علم بردار ہوتا ہے، بڑے جوش کے ساتھ اس پر عمل کرتا ہے اور یہی جوش اعلیٰ قسم کی کامیابی کا سبب بن جاتا ہے۔ لہٰذا کسی طریقۂ تعلیم کو جانچتے وقت آخری نتیجہ پر پہنچنے سے پہلے اس بات پر بھی غور کر لینا چاہیے۔

تعلیم کا طریقہ، اس کا فلسفہ اور ذاتی نشو و نما

روایتی طرزِ تعلیم میں، مدرس ہی سب کچھ ہوتا ہے۔ وہی طلبار کو کام سپرد کرتا ہے، ہدایتیں دیتا ہے، ان سے سخت محنت کراتا ہے، سوالات پوچھتا ہے اور امتحان اور نمبروں پر بہت زیادہ زور دیتا ہے۔ کئی لحاظ سے اس طریقۂ تعلیم کی نوعیت جابرانہ ہوتی ہے اور شاید یہ طریقہ، طالب علم کی شخصیت کو بہترین اور بھرپور طریق پر فروغ دینے میں ممد و معاون ثابت نہیں ہوتا۔ روایتی طریقۂ تعلیم سے غالباً جستجو و تلاش، پہل کرنے کی قابلیت، ضبطِ نفس، اور قیادت کے جوہر اچھی طرح نشو و نما نہیں پاتے۔

پراجکٹ یا عملی طریقہ جسے اکثر ترقی پسند طریقہ کہا جاتا ہے، زیادہ جمہوری انداز کا ہے۔ لہٰذا وہ ہمارے (یعنی امریکی) سیاسی اور سماجی فلسفہ سے نسبتاً قریبی ہم آہنگی رکھتا ہے۔ اس میں فرد کے لیے بھرپور ترقی کی گنجائش ہے اور افراد میں صلاحیت، دل چسپیوں اور شخصیت کے جو فرق ہوتے ہیں ان کا لحاظ رکھا جاتا ہے اس امر کی شہادتیں موجود ہیں کہ جو طلبار ایسے اسکولوں میں تعلیم پاتے ہیں جہاں انھیں پلان بنانے کا موقع دیا جاتا ہے اور جہاں وہ اپنے استاد اور ہم جماعتوں کے تعاون سے تعلیمی کاموں کو انجام دیتے ہیں، ان کی شخصیت کی نشو و نما نسبتاً زیادہ بہتر طور پر ہوتی ہے اور وہ دوسروں کے ساتھ زیادہ اچھی طرح میل ملاپ سے کام کرنے کے اہل ہوتے ہیں۔ یہ چیز بے انتہا اہمیت رکھتی ہے۔ رہا یہ امر کہ جمہوریت میں تعلیم کے طریقے بھی جمہوری ہونے چاہئیں، فلسفیانہ نقطۂ نظر سے یہ ایک معقول بات ہے۔ اگر ایسا نہیں ہے تو اس کے یہ معنی ہیں کہ اسکول اپنے طلبار کو اس سماج سے مطابقت پیدا کرنے کی تعلیم نہیں دیتا، جس میں وہ رہتے ہیں۔

عملی اور غیر عملی طریقوں کے عام نتائج

جو طلبار مدرسۂ عمل میں تعلیم پاتے ہیں ان کی علمی استعداد، بحیثیت مجموعی، ان طلبار سے بدرجہا بہتر ہوتی ہے جو روایتی اسکولوں میں پڑھتے ہیں۔ یہ بھی معلوم ہوتا ہے کہ زیادہ جدید طریقوں سے طلبار میں خود مختارانہ کام کرنے اور پیش قدمی اور مستعدی دکھانے کی صلاحیت پیدا ہوجاتی ہے اور اصطلاحی فرہنگوں کو استعمال کرنے کے اہل بن جاتے ہیں۔ لبِ لباب یہ ہے کہ عملاً اچھے مطالعہ کی اچھی عادتیں پڑجاتی ہیں۔ مدرسۂ عمل کے طلبار روایتی اسکولوں کے طلبار کے مقابلہ میں، حقائق کی تعبیر اور ان کا استعمال زیادہ اچھی طرح کرنا جانتے ہیں۔

غالباً سب سے زبردست نفع، طلبار کی وہ ذاتی خوبیاں ہیں جو مدرسۂ عمل میں حاصل ہوتی ہیں۔ وہ اپنے ہم مکتبوں کے ساتھ مل جل کر کام کرتے ہیں، پراجکٹوں کو بناتے اور انھیں پروان چڑھاتے ہیں۔ گروپوں میں منظم ہوکر جدوجہد کرتے ہیں اور اپنی اپنی دلچسپی اور صلاحیت کے مطابق ایک دوسرے سے سیکھنے اور سکھانے کے اصول پر عمل کرتے ہیں اور کام کے مختلف مرحلوں پر دوسروں کی رہنمائی کرتے ہیں۔ ان باتوں سے صاف ظاہر ہے کہ شخصی اور ذہنی نشوونما جتنی مدرسۂ عمل میں ہوتی ہے، روایتی اسکولوں میں ممکن نہیں۔

خلاصہ اور اعادہ

روایتی طریقۂ تعلیم کی نوعیت باضابطہ ہوتی ہے۔ اس میں زیادہ تر توجہ اس بات پر دی جاتی ہے کہ طالب علم موادِ مضمون پر عبور حاصل کرے۔ عملی یا پروجکٹی طریقہ، جسے "ترقی پسند" طریقہ بھی کہتے ہیں، کم درجہ رسمی ہوتا ہے۔ اس طریقہ میں اس بات پر زور دیا جاتا ہے کہ ہر مضمون کی تعلیم، فطری صورت حال میں ہونی چاہیے۔ مواد تعلیم پر عبور حاصل کرنا صرف ایک مقصد ہے، حالاں کہ تعلیم کا عام منشاء یہ ہے کہ فرد کی جملہ صلاحیتیں مکمل طور پر فروغ پائیں۔

نمونہ کے پروجیکٹوں اور سرگرمیوں کے دائرہ میں، کھیل، ہاتھ کا کام، موسیقی، قصے
کہانیاں، سیر وسیاحت، سماجی اور صحت کے مسائل داخل ہیں۔

بہت سے تجربات کیے جا چکے ہیں جن کا منشا یہ جانچنا تھا کہ زیادہ جدید اور روایتی طریقوں
میں سے کون سا طریقہ، نسبتاً، زیادہ کارگر ہے۔ نتائج کا اندازہ حسب ذیل طریقوں سے کیا
گیا۔ طلبا کی استعداد جانچنے کے لیے امتحانات لیے گئے۔ بچوں اور والدین کے طرز عمل
کا جائزہ لینے کی غرض سے یہ معلوم کیا گیا کہ اسکول میں بچوں کی حاضری کیسی ہے۔ کتنے ہیں
جو کام میں سستی کرتے ہیں اور دیر سے اسکول میں حاضر ہوتے ہیں اور کتنے ہیں جو اسکول
سے غائب رہتے ہیں۔ کتنوں نے تعلیم سے فراغت حاصل کر لی اور کتنوں نے اپنی تعلیم
جاری رکھی۔ کتنے والدین نے اپنے بچوں کی تعلیمی حالت معلوم کرنے کی غرض سے اسکول
جانے کی تکلیف گوارا کی۔ اور اسکول کے جلسوں میں کتنوں نے شرکت کی۔ اور ان والدین
کی تعداد کیا ہے جو ان اسکولوں کی حمایت پر آمادہ ہیں۔ جب ایسے اسکولوں کے
فارغ التحصیل طلبا کالج کے طالب علم بن گئے اس وقت ان ترقی پسندانہ طریقوں کو
جانچا گیا جو ان طلبا کے لیے ہائی اسکول میں اختیار کیے گئے تھے۔ یہ جانچ، خاص
طور پر اسکول کے ماحول سے مطابقت، آزادانہ کام کرنے کی قابلیت، طلبا کی قیادت
اور سماجی سرگرمیوں کے سلسلہ میں کی گئی تھی۔

بیشتر نتائج ظاہر کرتے ہیں کہ جب کبھی عملی تجربہ کے ذریعہ جانچ کی گئی، عملی
یا منصوبی ترقی پسندانہ طریقۂ تعلیم، ہر نقطۂ نگاہ سے کارگر ثابت ہوا ہے۔ یہ طریقہ
موادِ تعلیم کی استعداد میں اضافہ کرتا ہے۔ اس کی بدولت بچے آزادانہ کام کرنا سیکھتے
ہیں، سماجی طور پر زیادہ چست بن جاتے ہیں اور قیادت کے فرائض بھی انجام دیتے
ہیں۔ تاہم سارے نتائج سے ترقی پسند طریقۂ تعلیم کی برتری ظاہر نہیں ہوتی، البتہ
ان میں سے بیشتر اس طریقہ کی برتری ثابت کرتے ہیں۔

غیر رسمی طریقۂ تعلیم سے نصابِ تعلیم کا بیشتر حصہ پورا ہو جاتا ہے اور استعداد
عام طور، اوسط سے اوپر ہوتی ہے۔ نئے طریقوں کے شارحین کا نقطۂ نگاہ

یہ ہے کہ اس کے اہم ترین نتائج طلبا کی شخصی اور سماجی نشو و نما کی شکل میں نمودار ہوتے ہیں۔

اپنی معلومات کو جانچیے۔

۱۔ پڑھانے کا کون سا طرز، جمہوریت کے آدرش اور اصولوں سے ہم آہنگ ہے؟ تشریح کیجیے۔

۲۔ مثالی اسکول کے بارے میں آپ کا کیا تصور ہے؟ بیان کیجیے۔

۳۔ ترقی پسند تعلیم کی پریس نے یہ کہہ کر خوب مذمت کی ہے کہ ہائی اسکول کے طلبا سے جس قدر امید کی جاتی تھی وہ اس قدر نہیں جانتے۔ بتائیے کہ آیا آپ بھی ترقی پسند تعلیم کو اس ناکامی کا ملزم گردانتے ہیں یا نہیں۔ اپنی رائے کی وجوہات بیان کیجیے۔

۴۔ تیس ترقی پسند اسکولوں کا جائزہ لینے پر نتائج کیا رہے؟

۵۔ ترقی پسند اور روایتی اسکولوں میں کس قسم کا فرق ہوتا ہے؟

۶۔ روایتی اسکولوں کی تائید میں کس طرح کی قدروں کا دعویٰ کیا جاتا ہے؟ ترقی پسند اسکول یا مدرسۂ عمل کی اقدار کے بارے میں، اُس کے پیرو کار کیا دعویٰ کرتے ہیں۔

۷۔ جدید ترقی پسند طریقوں کے کارگر اثرات کے بارے میں بہت سی جانچیں کی جا چکی ہیں۔ جہاں تک مضمون تعلیم میں مہارت پیدا کرنے کا سوال ہے ان جانچوں سے کیا نتائج اخذ کیے گئے ہیں؟ کام کرنے کی عادتوں، طرز عمل اور نصاب کے علاوہ دوسری سرگرمیوں میں حصہ لینے کے بارے میں نتائج کیا ظاہر کرتے ہیں؟

۸۔ وضاحت کیجیے کہ پروجکٹوں اور عملی مسائل کے ذریعہ، مختلف مضامین

کا مواد کس طرح سیکھا جا سکتا ہے؟

۹۔ اسکول کے بعض کاموں کو اگر اس وقت تک کے لیے ملتوی کر دیا جائے جب تک بچے اور زیادہ عمر کے ہو جائیں تو ان مضامین کو ابھی پڑھانے کے مقابلہ میں بعد میں پڑھانے سے کیا فائدہ ہو گا؟

ضمیمہ

شماریات (علم اعداد و شمار) اور تجربات کے متعلق بعض ان تصورات پر بحث، جن کا ذکر اس کتاب میں کیا گیا ہے

نسبتِ باہمی نفسیات اور تعلیم کے مضامین میں، غالباً سب سے عام اور سب سے زیادہ اہم تصور، نسبت باہمی کا تصور ہے۔ اس کتاب میں جا بجا اس کا ذکر کیا گیا ہے۔ مناسب معلوم ہوتا ہے کہ اس کتاب کے پڑھنے والے کی زبان پر نسبت باہمی کی تعریف میں، محض چند الفاظ ہی رواں نہ ہوں بلکہ اس اصطلاح کے صحیح مفہوم کو بھی وہ اچھی طرح سمجھ لے۔

نسبت باہمی کا مرادف "رشتہ یا ناتہ" ہے۔ شماریات کے مضمون میں نسبت باہمی کی اصطلاح ان رشتوں کو ظاہر کرنے کے لیے استعمال کی جاتی ہے، جو مختلف خصلتوں، نمبروں، قیمتوں اور مقداروں کے درمیان پائے جاتے ہیں۔ اس کتاب کے متن میں اسکول کے نمبروں، ایک انڈے سے زائیدہ جڑواں بچوں کی خصوصیتوں اور بہت سی دوسری قدروں کے رشتے یا نسبت باہمی کا ذکر کیا گیا ہے۔ ان چیزوں کے درمیان نسبت باہمی کی مقدار کتنی ہے اسے کسر عشاریہ کے ذریعہ، عموماً، سو ویں درجہ تک ظاہر کیا گیا ہے۔

نسبتِ باہمی کی نوعیت پہلے ہمیں نسبت باہمی کی نوعیت پر غور کرنے کے لیے دو قسم کی قیمتوں کو کالم میں درج کرنا چاہیے۔ نسبت باہمی کے بارے میں سوچتے وقت، نمبروں یا قیمتوں کے ایسے جوڑے ہمارے سامنے آتے ہیں جو عمودی کالم میں ترتیب دیے گئے ہیں۔ ہر ایک جوڑا کسی شخص یا چیز کے نمبروں یا صفتوں کو ظاہر کرتا ہے۔ قیمتوں کے درمیان جو تعلق نقشہ الف میں ہے۔ اس کی

جانچ پڑتال کیجیے۔ قیمتوں کے جوڑے رومن اعداد کے سامنے دکھائے گئے ہیں۔ نوٹ کیجیے کہ یہ قیمتیں ایک دوسرے سے کس قسم کا تعلق رکھتی ہیں۔ جوڑا I کو جس کے سامنے 24 اور 60 کی قیمتیں درج ہیں غور سے دیکھیے۔ ان دونوں میں سے ہر ایک قیمت متعلقہ کالم میں سب سے بڑی قیمت ہے۔ اس کے معنی یہ ہیں کہ ایک کالم کی سب سے بڑی قیمت، دوسرے کالم کی سب سے بڑی قیمت سے وابستہ ہے۔ یہ بھی نوٹ کیجیے کہ جوڑا II کی قیمت (یعنی 22) جو سب سے بڑی قیمت کے بعد دوسرے نمبر پر ہے، اس کا تعلق اس قیمت سے ہے جو سب سے بڑی قیمت کے بعد، دوسرے نمبر پر ہے (یعنی 55) یہی حال III کی قیمتوں کا ہے۔ جوڑا III میں جو قیمتیں کالم X کے تحت درج ہیں، ان میں سب سے بڑی قیمت سے بڑی قیمت سے تیسرے نمبر پر قیمت ہے '20'۔ اور اس کے مقابل کالم Y کی وہ قیمت (یعنی 50) درج ہے جو اس کالم میں دی ہوئی سب سے بڑی قیمت کے بعد تیسرے نمبر پر آتی ہے متعلقہ قیمتوں کا یہ سلسلہ، اسی طرح قیمت '2' تک چلا گیا ہے جو کالم X کی سب سے چھوٹی قیمت ہے اور جس کا تعلق کالم Y کی سب سے چھوٹی قیمت (یعنی 5) سے ہے۔ یہ رشتے مکمل مثبت نسبت باہمی ظاہر کرتے ہیں اور ان میں نسبت باہمی کی شرح ربط 1.00 ہے اس قسم کی نسبت باہمی کی مقدار کو مثبت ایک (+1.00)[1] کہتے ہیں۔

نقشہ الف

	X	Y
I	24	60
II	22	55
III	20	50
IV	18	45
V	16	40
VI	14	35
VII	12	30
VIII	10	25
IX	8	20
X	6	15
XI	4	10
XII	2	5

---

[1] اگر نسبت باہمی مثبت نوعیت کی ہو تو جمع کا نشان چھوڑ دیا جاتا ہے۔

نقشہ ب میں، قیمتوں کے جوڑوں کا رشتہ بدل دیا گیا ہے، یہاں X اور Y کی قیمتیں ترتیب وار پلٹ دی گئی ہیں۔ یعنی X کی سب سے بڑی قیمت (یعنی 24) کے مقابل Y کی سب سے چھوٹی قیمت (یعنی 5) ہے اور اسی طرح اخیر تک اسی قسم کا تعلق قائم ہے۔ نقشہ میں دیکھیے کہ جوڑا XII میں X کی سب سے چھوٹی قیمت '2' Y کی سب سے بڑی قیمت '60' سے وابستہ ہے۔ اس قسم کے رشتہ کو مکمل منفی نسبت باہمی کے نام سے موسوم کیا جاتا ہے اور یہ نسبت باہمی کی شرح ربط 1.00— کے ذریعہ ظاہر کیا جاتا ہے اس قسم کی نسبت باہمی کو منفی نسبت کہتے ہیں۔ جیسا کہ نقشہ ج سے ظاہر ہوتا ہے، X اور Y کے ہر ایک جوڑے کی قیمت کی ترتیب کو پھر بدل دیا گیا ہے۔ اس مثال میں ان کے درمیان کوئی مستقل رشتہ موجود نہیں ہے۔ نہ یہ مثبت ہے نہ منفی۔ سب سے بڑی قیمتیں ہوں یا اوسط درجہ کی یا

نقشہ ب

	X	Y
I	24	5
II	22	10
III	20	15
IV	18	20
V	16	25
VI	14	30
VII	12	35
VIII	10	40
IX	8	45
X	6	50
XI	4	55
XII	2	60

نقشہ ج

	X	Y
I	24	10
II	8	50
III	14	60
IV	2	20
V	6	30
VI	12	40
VII	20	25
VIII	22	55
IX	4	35
X	18	45
XI	16	5
XII	10	15

سب سے کم درجہ کی، ان کے مابین رشتہ گڈمڈ طرز پر پایا جاتا ہے۔ نقشہ ج میں قیمتوں کی نسبت باہمی، صفر نسبت باہمی، کے نام سے موسوم ہے اور اس کی شرح ربط کو '0.00' سے ظاہر کیا جاتا ہے۔

نسبت باہمی کی حد نسبت باہمی یا تو صفر ہوتی ہے یا جمع ایک '1.00' اور نفی ایک' 1.00- 'کے درمیان واقع ہوتی ہے۔ عموماً اس مقدار کا حساب، سوویں اور بعض اوقات ہزارویں جزو تک لگایا جاتا ہے۔

اس کتاب کے متن میں نسبت باہمی کی شرح ربط یا مقدار کا اکثر ذکر آیا ہے۔ ان مقداروں میں بعض اعلیٰ درجہ کی ہیں۔ مثلاً '0.90' اور اس سے اوپر، بعض اوسط درجہ کی جیسے 40. اور 50. کے درمیان۔ '0.10' اور 20. 'کی مقدار والی نسبت باہمی ادنیٰ درجہ کی سمجھتی ہے۔ ان صفحات پر جو مثالیں دی گئی ہیں، ان سے جمع ایک' 1.00 یا نفی ایک' '1.00' اور صفر '0.00' کی نسبت باہمی ظاہر ہوتی ہے۔ نسبت باہمی کی مقداریں بیچ کے درجہ کی بھی ہوتی ہیں جو ان اعلیٰ و ادنیٰ دو انتہاؤں کے درمیان واقع ہوتی ہیں جن کا اوپر ذکر کیا گیا ہے۔ جب نسبت باہمی اعلیٰ درجہ کی طرف ہو تو اس رشتہ کو ظاہر کرنے والی شرح ربط کی مقدار مثبت ایک' یا منفی ایک کے اردگرد ہوتی ہے اور اگر رشتہ ادنیٰ درجہ کا ہو تو نسبت باہمی کی مقدار قریب قریب صفر تک پہنچ جاتی ہے۔

نسبت باہمی کی نوعیت کا اظہار اس بات سے ہوتا ہے کہ آیا مثبت ہے یا منفی۔ قیمتوں کی مقدار کا رُخ اگر الٹا ہو تو نسبت باہمی منفی ہوتی ہے اور اگر سیدھا ہے تو مثبت۔ نسبت باہمی کی نوعیت مثبت ہو یا منفی اس سے یہ تعین نہیں ہوتا کہ شرح ربط جس رشتہ کو ظاہر کرتی ہے وہ کتنا ہے۔

50.- ' کو لیجیے۔ یہ نسبت باہمی کی شرح ربط، اتنا ہی رشتہ ظاہر کرتی ہے جتنا کہ 50.+ سے ظاہر ہوتا ہے۔ اختلاف محض رشتہ کی نوعیت کا ہے، جیسا کہ نقشہ الف' و ب' اور اس سلسلہ کے مذاکرات سے ظاہر ہوتا ہے۔

جیسا کہ بتایا جا چکا ہے، نسبت باہمی کی شرح ربط' صفر سے جمع ایک تک

یا صفر سے نفی ایک تک تبدیل ہوتی رہتی ہے۔ سوال کیا جا سکتا ہے کہ ایسی حالت میں کہ شرح ربط 40. ، 30. ، 20. ، 10. وغیرہ پائی جائیں تو نسبت باہمی کس حد تک ہوگی۔ اس سوال کا جواب بہت پیچیدہ ہے اور اس پر محض عمومی اور سطحی انداز میں بحث کی جا سکتی ہے۔ غالباً یہ کہدینا کافی ہوگا کہ نسبت باہمی کی حد، اس کی عددی مقدار کے عین مطابق متعین نہیں کی جا سکتی۔ مثلاً یہ کہ، عام طور پر 80. کی نسبت باہمی 40. کی نسبت باہمی کے دو گنے سے کہیں زیادہ ہوتی ہے اور یہی حال ہر کسی نسبت باہمی کا ہے قریب قریب اسی طرح 80. اور 90. کی نسبت باہمی کے مابین جو فرق ہے، اس فرق سے کہیں زیادہ ہے جو 20. اور 30. کی نسبت باہمی کے درمیان پایا جاتا ہے۔ دوسرے الفاظ میں اس کا مطلب یہ ہے کہ نسبت باہمی کی مقدار کا فرق، اس صورت میں کہیں زیادہ اہمیت کا حامل ہے جب اس کی شرح ربط مثبت ایک یا منفی ایک کے قریب قریب ہوتا ہے۔ اور اس وقت اس فرق کی اہمیت کم ہو جاتی ہے جب شرح ربط صفر کے لگ بھگ ہوتی ہے۔ صفر کے قریب فرق کم سے کم اہم ہوتا ہے، لیکن جوں جوں شرح ربط بڑھتی جاتی ہے، فرق کی اہمیت میں اضافہ ہوتا جاتا ہے اور جیسا کہ بتایا جا چکا ہے یہ اہمیت اس صورت میں سب سے زیادہ ہوتی ہے جبکہ شرح ربط، مثبت یا منفی 1.00 کے قریب ہوتا ہے۔

کتاب کے متن میں، نسبت باہمی کی جن شرحوں کا ذکر ہے ان میں سے بعض پر یہاں اس لیے غور کیا جائے گا کہ نسبت باہمی کی شرح ربط کی مقدار اور مفہوم کی تشریح کرنے میں اس طرح مدد ملے گی نقشہ نمبر 9 (صفحہ) میں نسبت باہمی کے چند اندراجات ہیں جو 371. اور 981. کے درمیان پھیلے ہوئے ہیں۔ ان میں کوئی بھی منفی نوعیت کی نہیں ہے۔ یک بیضوی توام بچوں کو کھڑا رکھ کر جو اونچائی لی گئی ہے اس کی نسبت باہمی 981. ہے، جس سے ظاہر ہوتا ہے کہ اس جوڑے کی اونچائی، تقریباً مکمل طور پر ایک دوسرے سے ملتی جلتی ہے۔ اس مثال میں ہر جوڑے کی دو پیمائشیں ہیں، جو جوڑے کے ہر بچہ کی اونچائی پر مشتمل ہیں اگر ان توام

بچوں کی اونچائی بالکل یکساں ہوتی تو نسبت باہمی 1.00 ہوتی، لیکن چوں کہ ان کی اونچائی کی شرح ربط 1.00 سے بہت قریب ہے اس لیے ظاہر ہے کہ ہر جوڑے کے افراد کی اونچائی قریب قریب یکساں ہے۔

دماغی صحت کے سلسلہ میں، ورڈورتھ میتھیوز (Wordworth Mathews) کی جانچ کو لیجیے جس میں 371. کی نسبت باہمی پائی گئی۔ ظاہر ہے کہ اس مثال میں ہر جوڑے کے افراد کے نمبروں کے مابین زیادہ قریبی مطابقت نہیں ہے۔ نمبروں کے درمیان یکسانیت کا رجحان موجود ہونے کے باوجود ان کے مابین کافی بڑی حد تک عدم مطابقت پائی گئی ہے۔

70. اور 80. سے زیادہ مقدار کی شرحوں کی مثال میں (ذہنی و تعلیمی) نمبروں اور (جسمانی) پیمائشوں کے درمیان اچھی خاصی مماثلت پائی جاتی ہے اور 90. سے زائد شرحوں میں تو مطابقت واقعی بہت ہی اونچے درجہ کی موجود ہے۔

لہٰذا یاد رکھیے کہ نسبت باہمی اس رشتہ یا مطابقت سے عبارت ہے جو بعض نمبروں قیمتوں اور مقادیر، تغیر پذیر، کے مابین پائی جاتی ہے۔ اس رشتہ کی نوعیت کو مثبت اور منفی طور پر ظاہر کیا جاتا ہے۔ نسبت باہمی کی حد کا اظہار، اس کی شرح ربط کی مقدار کے ذریعہ کیا جاتا ہے۔

مختلف اور یکساں خصوصیات کی حالت۔ تغیر پذیری کا اندازہ لگانے کے پیمانے

اعداد و شمار کی رُو سے، مختلف اور یکساں خصوصیات کے تصورات کو مقداری شکل میں واضح کرنے کے لیے، تغیر پذیری کے پیمانے استعمال کیے جاتے ہیں۔ مثلاً گروپوں کے باہمی اختلافات کو ظاہر کرنے کے لیے اس بات کا تعین کیا جاتا ہے کہ فرق کی زیادہ سے زیادہ مقدار کتنی ہے اور معیاری انحراف کیا ہے۔ ان کے علاوہ تغیر پذیری ناپنے کے اور بھی پیمانے ہیں، لیکن یہاں ان دو کا مختصر ذکر کرنے پر ہی اکتفا کیا جاتا ہے۔

تغیر پذیری کا پھیلاؤ اس فاصلہ کو کہتے ہیں جو اعلیٰ سے اعلیٰ اور ادنیٰ سے ادنیٰ

(مقداروں) کے درمیان ہوتا ہے۔ بطورِ مثال کسی کلاس کے طلبار کی عمر کے پھیلاؤ کو معلوم کرنا ہو تو سب سے کم عمر طالب علم کی عمر کو، سب سے بڑی عمر والے طالب علم کی عمر میں سے گھٹا دیا جائے۔ مثلاً مان لیجیے کہ چھٹی کلاس کے سب سے چھوٹے بچے کی عمر ۱۰ سال ۳ ماہ ہے اور سب سے بڑے بچے کی عمر ۱۶ سال ۶ ماہ ہے تو اس کلاس کے بچوں کی عمر کا پھیلاؤ ۶ سال ۳ ماہ ہوگا۔ ذم، د ع، اور م ع (یعنی متناسب تعلیمی عمر)، اونچائی، وزن اور دوسری اقدار میں، تغیر پذیری کا پھیلاؤ اسی طرح معلوم کیا جا سکتا ہے۔ اس پھیلاؤ سے استاد کو پتہ چل سکتا ہے کہ کسی ایک کی کسی بھی خصوصیت کی انتہاؤں (یعنی اعلیٰ و ادنیٰ) کے درمیان کتنا فصل ہے۔ نیز یہ پھیلاؤ کسی گروپ کی مختلف اور یکساں خصوصیت کی طرف، عام طور پر، اشاریہ کا کام دیتا ہے۔

پھیلاؤ (یعنی تغیر پذیری کے پھیلاؤ) کے مقابلہ میں معیاری انحراف زیادہ قابلِ قدر تغیر پیما ہوتا ہے، کیوں کہ اعداد و شمار کی رُو سے، اس کا تعین گروپ کے ہر ایک اسکور اور قیمت کو مدنظر رکھ کر صحیح طور پر کیا جاتا ہے۔ حسبِ معمول، یا کافی حد تک حسبِ معمول یا متناسب تقسیم (یعنی مقداروں کی درجہ بندی) کی صورت میں، اوسط سے اوپر اور نیچے کی اس درمیانی دوری کو معیاری انحراف کہتے ہیں جس میں اسکوروں اور قیمتوں کا تقریباً دو تہائی حصہ شامل ہوتا ہے۔

جن گروپوں میں اوسط قریب قریب یکساں ہوتے ہیں ان کے معیاری انحراف کی مقدار سے گروپوں کی تغیر پذیری کی نشان دہی ہوتی ہے۔ گروپوں کے تغیرات تعلیمی اعتبار سے چوں کہ بہت اہم ہوتے ہیں، اس لیے اسکول کے گروپوں یا کلاسوں میں (اوصاف) کی تغیر پذیری کا علم بہت مفید ہے۔ اس کے ذریعہ مدرس ایسا رویہ اختیار کر سکتا ہے، جس سے طلبار اور اسکول کی صورت حال میں تطابق پیدا کیا جاسکے، نیز صورت حالات کو طلبار کی صلاحیتوں کے مطابق بدلا جاسکے۔

مرکزی رجحان کو پرکھنے کے پیمانے

ان پیمانوں کا تذکرہ اور ان پر بحث و تمحیص کافی حد تک، بلاواسطہ یا بالواسطہ،

کی جا چکی ہے۔ اگر اوسطوں یا مرکزی رجحان کے پیمانوں نیز دیگر اعداد و شمار کے پیمانوں کی مکمل معلومات اور سمجھ بوجھ درکار ہو تو شماریات کی کسی کتاب میں اسے تلاش کیا جا سکتا ہے۔

تجرباتی اور کنٹرول گروپ

تجربہ کاری کے دوران میں، سائنس دانوں نے ضروری سمجھا کہ اپنے نظریات، اور مفروضات کو پرکھنے کے لیے اپنے تجربوں کو اس طرح ترتیب دیں کہ تجرباتی اور کنٹرول گروپوں کو استعمال میں لایا جا سکے۔ ولیم جیمز نے کنٹرول کے بغیر تجربہ کر کے یہ بات نمایاں طور پر عیاں کر دی ہے کہ "کنٹرول" (گروپ) کا ہونا ازبس ضروری ہے۔ اس تجربہ میں جو کنٹرول کے بغیر کیا گیا تھا، اس نے پہلے ہیوگو کی نظم ساطیور (SATYR) کے ۱۵۸ مصرعے، ۱۳۱ منٹ میں حفظ کر لیے۔ پھر ۳۸ دن تک، ہر روز ۲۰ منٹ یومیہ صرف کر کے "فردوس گم شدہ" (Pardise Lost) پر اپنے حافظہ کی "مشق کی"۔ اس کے بعد اسے پتہ چلا کہ ہیوگو کی ساطیور کے اگلے ۱۵۸ مصرعے یاد کرنے میں اُسے $151\frac{1}{2}$ دن صرف کرنے پڑے۔ اب چوں کہ اگلے ۱۵۸ مصرعے یاد کرنے میں اُسے زیادہ وقت لگا اس لیے وہ اس نتیجہ پر پہنچا کہ اس کے ذہن نے کوئی ترقی نہیں کی۔ دراصل تجربہ میں "کنٹرول" کی کمی تھی۔ اس طرح کی صورت حال میں، ایک مفید تجرباتی طریقۂ کار کے لیے ضروری ہے کہ محض ایک متغیر کام میں لایا جائے۔ موجودہ مثال میں یہ متغیر "فردوسِ گم شدہ" کی مشق ہو سکتی تھی۔ ممکن ہے کہ ہیوگو کی ساطیور کے اگلے ۱۵۸ مصرعے زیادہ مشکل ہوں اور انھیں حفظ یاد کرنے میں زیادہ وقت لگا ہو، باوجودیکہ "فردوسِ گم شدہ" کی مشق سے کارکردگی کی لیاقت میں اضافہ ہوا ہو۔ تجربہ اسی حالت میں صحیح اور معقول ہو سکتا تھا جب تجرباتی گروپ کے ساتھ کنٹرول گروپ بھی رکھا جاتا۔ اس کا اظہار، مندرجہ ذیل مفروضہ مثال سے ہوتا ہے۔

دونوں گروپوں کی ابتدائی قابلیتیں، مساوی یا قریب قریب مساوی ہونی چاہئیں۔ مندرجہ ذیل میں، یکساں قابلیت کے بچے شامل ہیں۔ تجرباتی گروپ کو خصوصی مشق کرائی گئی ہے تاکہ اس کی اہمیت کا اندازہ لگایا جا سکے۔ مندرجہ ذیل مثال میں تجربہ

	تجرباتی گروپ (رہائی اسکول کے ۲۰ جونیر بچے)	کنٹرول گروپ (رہائی اسکول کے ۳۰ جونیر بچے)
ابتدائی جانچ (ساطیو کے ۱۵۸ مصرعے حفظ کیے گئے)	۱۸۱	۱۸۰٫۵
مشق۔	فردوس گم شدہ، ۲۰ منٹ روزانہ ۳۸ دن تک حفظ کی گئی	حفظ کرنے کی کوئی مشق نہیں کی گئی۔
آخری جانچ (ساطیو کے دوسرے ۱۵۸ مصرعے حفظ کیے گئے)	۱۷۸	۱۸۰

کے منصوبہ کی غرض وغایت یہ اندازہ لگانا ہے کہ ساطیو کے قطعات یاد کرنے کی قابلیت پر فردوس گم شدہ حفظ کرنے کی مشق کا کیا اثر پڑتا ہے اور اس مشق کی کیا قدر وقیمت ہے۔ ظاہر ہے کہ کنٹرول گروپ کو حفظ کرنے کی مشق نہیں کرائی گئی اور یہ بھی بطور دلیل تسلیم کر لیا گیا ہے کہ جہاں تک نتائج پر اثر انداز ہونے کا تعلق ہے، دونوں گروپوں کی قابلیت کے تجربے یکساں ہیں، بجز اس کے کہ تجرباتی گروپ کو خصوصی مشق کرائی گئی ہے اور کنٹرول گروپ کو یہ مشق نہیں کرائی گئی۔ فرق صرف اتنا ہی ہے، اس لیے اس کو واحد متغیر کہا جا سکتا ہے اور اگر نتائج میں کوئی فرق ملتا ہے تو اس کو، تجربہ کے اس واحد فرق کی طرف منسوب کیا جا سکتا ہے۔

اس مفروضہ ترتیب کے مطابق، تجرباتی گروپ کا نتیجہ (یعنی منٹوں کی تعداد) کنٹرول گروپ کے مقابلہ میں بہتر ہے۔ اس طرح ایک مفروضہ دلیل کے طور پر اشارہ ملتا ہے کہ فردوس گم شدہ حفظ کرنے کی مشق سے، غالباً تھوڑا بہت فائدہ ضرور حاصل ہوا ہے۔ تاہم اس فرق کی جانچ، اعداد وشمار کی رو سے کی جانی چاہیے تاکہ معلوم ہو سکے کہ آیا فرق اتنا بڑا ہے کہ اسے شماریات کے اصولوں کے مطابق، اہم سمجھا جائے۔

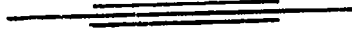
یہاں ایک سیدھا سادا خاکہ پیش کیا گیا ہے۔ دوسرے تجرباتی گروپ، حافظہ کی مشق، دوسری چیزوں پر بھی کر سکتے تھے، جیسے مہمل الفاظ، ریاضی کے فارمولے،

لامعنی زبان کے الفاظ یا اور کوئی مواد۔ لہٰذا عملی تجربہ میں ایسے کنٹرول گروپ کا شامل کرنا ضروری ہے، جو ان سرگرمیوں میں شریک نہ کیا جائے جن کے تغیرات کے اثرات کی جانچ مقصود ہو۔

فرق کی اہمیت یہ اصطلاح، نفسیات اور تعلیم میں بکثرت استعمال ہوتی ہے۔ اس لیے اس کا عام مفہوم بتانا ضروری ہے۔ اس کا پورا پورا مطلب تو خصوصی مطالعہ اور درس سے ہی حاصل کیا جا سکتا ہے، تاہم دو گروپوں کے درمیان فرق پایا جائے تو لامحالہ سوال کیا جاتا ہے کہ آیا فرق اتنا بڑا ہے یا نہیں کہ اسے اہم تصور کیا جائے۔ دوسرے لفظوں میں پوچھا جا سکتا ہے کہ اگر یکساں حالات کے ماتحت، متعلقہ گروپوں کا بار بار موازنہ کیا جائے تو آیا وہی اختلافات پائے جائیں گے یا نہیں۔ بار بار موازنہ کرنے پر اگر دو گروپوں کے درمیان فرق موجود ہو اور ہر بار ایک ہی گروپ دوسرے سے برتر ثابت ہو تو یہ فرق یقیناً حقیقی اور اہم ہوگا۔

ظاہر ہے کہ محض یہ معلوم کرنے کی غرض سے کہ آیا یکساں خصوصیات کا حامل کوئی ایک گروپ یا بہت سے گروپ، ہمیشہ برتر ثابت ہوں گے یا نہیں، کسی تجربہ کا بار بار دہرانا ناممکن ہے اور اس لیے یہ تعین کرنا بھی ممکن نہیں کہ پہلے پہل جو فرق تجربہ میں آیا وہ دراصل حقیقی فرق تھا۔ مثلاً اگر کوئی شخص، طلبار کو پڑھنا سکھانے کی غرض سے، ایک خاص طریقہ تعلیم کی تاثیر معلوم کرنا چاہیے اور اس کے لیے، ابتدائی یکساں قابلیت اور ایک سی ہی صلاحیت کے طلبار پر، مختلف طریقوں کو آزما کر ان کے نتائج کا اتنے خاص طریقے کے نتائج سے موازنہ کرے تو اس کے لیے ناممکن ہوگا کہ وہ اس عملی تجربہ کو یہ دیکھنے کی غرض سے ہمیشہ دہراتا رہے کہ آیا گروپوں کے درمیان جو اختلافات ظاہر ہوئے وہ مستقل اور حقیقی اختلافات ہیں یا نہیں۔ چوں کہ یہ طریقۂ عمل اختیار کرنا ممکن نہیں اس لیے اس کی بجائے شماریاتی طریقوں کو گروپوں کے اوسطوں پر استعمال کیا جاتا ہے تاکہ تعین کیا جا سکے کہ آیا اختلافات حقیقی ہیں یا محض اتفاقی، یا تجربہ کے ناقص اہتمام یا ناقص نگرانی کی وجہ سے رونما ہوتے ہیں۔ شماریاتی تحلیل و تجزیہ کے نتائج یہ بھی بتاتے ہیں کہ اختلافات کس حد تک حقیقی ہیں اور یہ نتیجہ اخذ کرنے کی طرف اشارہ

ملتا ہے کہ یکساں حالات میں اس طرح کے فرق کا رونما ہونا یقینی ہے۔

دوسرے الفاظ میں اس کا یہ مطلب ہے کہ اس چیز کو پرکھا جاتا ہے کہ فرق کتنا بڑا ہے۔ جب یہ کہا جائے کہ اوسطوں کے موازنے سے، دو گروپوں کے درمیان جو فرق معلوم ہوا ہے، وہ اہم نوعیت کا ہے تو اس کے یہ معنی ہیں کہ فرق کو شماریاتی طور پر جانچا گیا ہے، اور اس سے یہ نتیجہ نکلا ہے کہ یہ فرق محض اتفاقی یا کسی خارجی حادثہ کے اثرات کی بنا پر نہیں بلکہ حقیقی نوعیت کا ہے۔ اس صورت میں جس طریقہ کو یا اثر یا عنصر کو جانچا گیا ہے اس کی قدر و قیمت پر اعتبار کیا جا سکتا ہے۔

ترقی اُردو بورڈ کی اہم مطبوعات

ظہیر الدین محمد بابر	مصنف: ایل' ایف' بروک ولیمز	مترجم: ڈاکٹر رفعت بلگرامی	۱۳/۲۵
شریمد بھگوت گیتا		" حسن الدین احمد	۴/۶۵
طبیعیات کے بنیادی تصورات	" آرتھر بیزر	" احمد وکیل جعفری	۲۵/۰
تاریخ فلسفۂ اسلام	" ٹ' ج' دوبوائز	" ڈاکٹر سید عابد حسین	۷/۵۰
تاریخ تمدن ہند	" پروفیسر محمد مجیب		۱۲/۰
تاریخ فلسفۂ سیاسیات	" پروفیسر محمد مجیب		۱۸/۰
ہمارا قدیم سماج	" سید یحییٰ حسن نقوی		۱۰/۰
تاریخ تعلیم ہند	" سید نور اللہ و جے' پی نائک	" مسعود الحق	۲۰/۰
انقلاب ۱۸۵۷ء	مؤلف: پی' سی' جوشی		۱۴/۷۵
لسانی مطالعے	مصنف: ڈاکٹر گیان چند جین		۱۲/۵۰
جدید ہندوستان میں ذات پات	" ایم' این' سری نواس	" شہباز حسین	۱۰/۰
حیدر علی	" نریندر کرشن سنہا	" اقتدار حسین صدیقی	۱۸/۰
ہندوستانی معیشت	" الک گھوش	" محمد خلیق	۲۷/۲۵
ہندوستانی معاشرہ عہد وسطیٰ میں	" کنور محمد اشرف	" قمر الدین	۱۸/۲۵

بچوں کے لیے غیر درسی کتابیں

چراغ کا سفر	سید محمد ٹونکی	۱/۵۰	پیسے کی کہانی	غلام حیدر	۳/۰
چڑیاں	سلطانہ آصف فیضی	۳/۰	خط کی کہانی	غلام حیدر	۳/۷۵
دیس دیس کی کہانیاں	اطہر پرویز	۲/۲۵			

تقسیم کار: مکتبہ جامعہ لمیٹڈ نئی دہلی ۲۵ - دہلی ۶ - بمبئی ۳ - علی گڑھ ۱